

Alltagsdidaktische Konfigurationen in der Erwachsenenbildung

- 2 Bände -

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Dr. phil.

Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung,
Philosophische Fakultät IV

Margit Jordan

Dekan der Philosophischen Fakultät IV:

Prof. Dr. Elk Franke

Gutachter:

1. Prof. Dr. Ortfried Schäffter (Humboldt-Universität zu Berlin)
2. PD Dr. Johannes W. Erdmann (Universität der Künste, Berlin)

eingereicht: 13.7.2007

Datum des Rigorosums: 11.2.2008

Zusammenfassung

Vorliegende Dissertation ist der ethnomethodologischen Forschung zuzuordnen. Ausgangspunkt ist, dass erwachsenendidaktische Praxis in der Regel mit normativen und deduktiven Analyseinstrumenten erforscht wird, wodurch notwendigerweise respondierende Ergebnisse geliefert werden. Vor diesem Hintergrund wird ein Analysemodell entwickelt, das dazu taugen soll, fallbezogen den Selbstaussdruck einer bestimmten empirischen didaktischen Realität zu enträtseln, indem deren Äußerungsformen und Bezüge in abduktiver Forschungsmethodik ausgedeutet werden. Ich nenne dieses Verfahren „handlungshermeneutisch“. Es ist zielführend zur Erschließung von Teilsinn und übergeordnetem Sinn. Das didaktische Analysemodell, das ich im Verlauf der Dissertation auf den Begriff des „alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells“ bringe, kann sowohl zur Klärung eigener wie auch fremder Praxis, d.h. selbstdeutend versus fremddeutend verwendet werden. Mit dem alltagsdidaktischen Konfigurationsmodell möchte ich einen Beitrag zur praxisrelevanten erwachsenenpädagogischen Theoriebildung leisten.

Abstract

The didactics of adult education are usually studied with normative and deductive analytical instruments, which tend to produce results that merely confirm the researcher's initial observations. This dissertation - an ethnomethodological case study - develops an analytical model for helping the learning facilitator arrive at the self-explication of a specific empirical and didactic reality by interpreting its constituent social and behavioral patterns and aspects through an abductive procedure the author calls "hermeneutics of action". It effectively informs the decoding of both a specific and an overall context. This analytical tool, which the author comes to name the "everyday didactic configuration model", can illuminate the inside and outside perspectives on one's own pedagogical techniques. The model is intended as a contribution to theory-building fruitful for the andragogical community of practice.

Alltagsdidaktische Konfigurationen in der Erwachsenenbildung

Band 1: Theorie und Anwendung

Dissertation

Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung,
Philosophische Fakultät IV, HUB

Margit Jordan

Gutachter:

1. Prof. Dr. Ortfried Schäffter (Humboldt-Universität zu Berlin)
2. PD Dr. Johannes W. Erdmann (Universität der Künste, Berlin)

eingereicht: 13.7.2007

Datum des Rigorosums: 11.2.2008

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	i
Inhaltsverzeichnis	v
Glossar	ix
Einleitung	1
Teil A –Theoretische Grundlagen	9
1. Erwachsenenlernen: Lernkontext, Handlungslogik, Wissensstrukturen	9
1.1 Lernkontext.....	9
1.1.1 Organisationstheoretische Beschreibung	9
1.1.2 Unstrukturierte bis gering strukturierte Lernkontexte	10
1.1.3 Funktional didaktisierte Lernkontexte	11
1.2 Deutungsrahmen für die handlungsleitende Logik von Lernkontexten.....	12
1.3 Wissen.....	13
1.3.1 Konventioneller Wissensbegriff: rationalistisch vs. empiristisch	13
1.3.2 Wissensaneignung und -generierung: Sinnbildung	14
1.3.3 Erwachsenenpädagogische Typologie	15
1.4 Differenztheoretische Wissens- und Logikbestimmung	17
1.4.1 Wissenschaftliches Wissen und formale Logik	17
1.4.2 Alltagsweltliches Wissen und alltagsweltliche Logik	20
1.4.3 Hybrides Wissen und Logik.....	29
1.5 Resümee und Synopse	31
2. Zeitreferenz: Erwachsenenpädagogische Praxis in Transformation	35
2.1 Analytische Prozessbeschreibung von Transformation	35
2.1.1 Pluralisierung und Globalisierung	35
2.1.2 Fragmentarisierung: De-Institutionalisierung	36
2.1.3 Neustrukturierung: Re-Institutionalisierung	37
2.2 Paradigmatische Neubestimmung: Ermöglichungsdidaktik	43
2.3 Lernanforderungen unter dem Vorzeichen von Transformation	43

2.4 Zusammenfassung	44
3. Didaktisches Handlungsrepertoire: Formalordnungen.....	46
3.1 Schuldidaktik	47
3.1.1 Bildungstheoretische Didaktik	47
3.1.2 Lerntheoretische Didaktikmodelle	55
3.1.3 Lernzielentwürfe und curriculare Fassungen	65
3.2 Erwachsenenendidaktik	75
3.2.1 Abgrenzung zur Schuldidaktik.....	75
3.2.2 Erwachsenenendidaktische Praxis und Formalstruktur	76
3.2.3 Paradigmatische Periodisierung der Erwachsenenbildung	79
3.2.4 Erwachsenenendidaktische Modelle.....	86
3.2.5 Curricula in der Erwachsenenbildung	93
3.2.6 Didaktische Kategorien	96
3.2.7 Erwachsenenendidaktische Planungs- und Durchführungskonzepte.....	116
3.3 Resümee und kritische Einschätzung	121
4. Erschließung realer Praxis: Interpretativ-historische Forschungsverfahren	125
4.1 Methodologie	125
4.1.1 Bestimmung von empirischer Realität.....	125
4.1.2 Methodologisches Grundverständnis.....	128
4.1.3 Ablauf des Forschungsprozesses	131
4.1.4 Außenperspektive versus Binnenperspektive	134
4.1.5 Wissenschaftlichkeit.....	138
4.2 Heuristische Forschungsperspektiven	140
4.2.1 Strukturlogik und -hermeneutik	140
4.2.2 Postempirismus.....	141
4.2.3 Ethnomethodologie	141
4.2.4 Rahmenanalyse von Erving GOFFMAN	143
4.2.5 Handlungshermeneutik von Sylvia KADE	145
4.2.6 Dokumentarische Methode von Ralf BOHNSACK.....	146
4.3 Resümee	149

Teil B – Methodischer Verlauf des Forschungsprozesses	154
1. Begründung des Modells im Spiegel der Erkenntnisse aus Teil A.....	154
1.1 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen aus Teil A.....	154
1.2 Kritische Einschätzung der Erkenntnisse aus Teil A.....	156
1.3 Konsequenzen für die Modellbildung in Teil B	158
2. Empirische Realität	160
2.1 Inhaltliche Strukturierung.....	160
2.2 Beobachtung, Sammlung und Sicherung von Daten	166
3. Formulierende Interpretation: Basistext.....	167
3.1 Charakter des Basistextes	167
3.2 Strukturelle Funktion des Basistextes	170
4. Architektur des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells	171
4.1 Beobachtungsfigur	171
4.1.1 Didaktische Figuren	171
4.1.2 Didaktische Konfiguration	190
4.2 Anwendungsmodus.....	198
4.2.1 Beobachtung der Realsituation	198
4.2.2 Beobachtungsstrategien	199
4.2.3 Explikation des Handlungssinns	200
4.3 Wissenschaftlichkeit des Modells.....	205
5. Exemplarische Anwendung	207
5.1 Strukturlogische Rekonstruktion	208
5.1.1 Teilperspektivische Rahmen	208
5.1.2 Gesamtperspektivischer Rahmen	227
5.2 Reflektierende Interpretation	235
5.2.1 Narrativ: Ereigniskette im Gesamtkontext.....	235
5.2.2 Objektivierend in Perspektiven.....	241
5.3 Erkenntnisse.....	246

Teil C – Resümee und Ausblick	249
1. Kritische Einschätzung des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells	249
1.1 Leistungsmerkmale	249
1.2 Schwachstellen	254
2. Weitere Verwendung des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells.....	256
2.1 Anwendungsmodi und Anwendungsgebiete	256
2.2 Anschlussforschungsfelder	264
Verzeichnis der Tabellen	266
Verzeichnis der Abbildungen	267
Literaturverzeichnis	268

Glossar

abduktiv	ein interpretativ-historisches Forschungsverfahren, korrespondiert alltagsweltlicher Logik. Entdecken und plausible Schlüsse sind zentrale Methoden.
Alltagsdidaktik	alltagsweltliche Organisation und Steuerung von Lernhandlungen in Relation zur biographischen Vorstrukturierung des Lernalters.
Alltagswelt	komplementäre Daseinsform zur Wissenschaft. Wirklichkeit präsentiert sich inkohärent, intuitiv und durch analoges, plausibles Schließen erfahrbar.
auffällig	auch <i>ungeläufig</i> , <i>irritierend</i> , <i>überraschend</i> , <i>verstörend</i> . Kontexthaltiger Aufweis von einem empirischen Selbstausdruck (Person, Ort, Ereignis) im beobachteten Wirklichkeitsverlauf. Die Verhaltenspartitur (Handlung – Situation – Regel) und die Situationsdefinition des Akteurs sind zu bemerken.
Beobachtungsfigur	auch <i>Strukturmerkmal</i> . Emergenz im zu untersuchenden Wirklichkeitsausschnitt.
Beobachtungsstrategie	interpretativ-historische Forschungsmethode. Mehr oder weniger gelenkte Aufmerksamkeitsfokussierung.
Binnenperspektive	systeminterne Beschreibung, Deutung und Bestimmung der emergierenden Ereignisse und Handlungen.
changieren	auch <i>überlagern</i> , <i>diffundieren</i> , <i>verschwimmen</i> . Indifferent wahrgenommene Handlungsstrukturen, hier: didaktische Figuren
Didaktische Figur	objektspezifisch generierte didaktische Grundkategorie. Beobachtbar im Wirklichkeitsverlauf pädagogischer Situationen, Ereignisse und Praktiken über die Einpassung, Umstrukturierung oder Revision vorgängiger Ordnungen
Didaktische Konfiguration	Interferenzmuster von didaktischen Figuren. Selbstausdruck von motivierten und realisierten Einzelpraktiken der Akteure (symbolische Ordnung).
ding-ontologisch	Ding-Ontologie umfasst eine phänomenale, materiale Daseinsform im Gegensatz zu bspw. metaphysischen oder psychischen Daseinsformen.
Doppelte Hermeneutik	postempiristisches Merkmal der durch strukturelle Transformationsprozesse wahrnehmbaren „Reflexiven Moderne“ (GIDDENS). Beobachtungs- und Beschreibungsstrategie, die sich durch Wechsel des Relevanzsystems ausweist: Zunächst lässt sich der Forscher in das alltagsweltliche Vokabular seines Forschungsgegenstandes ein (natürliche Einstellung), um dieses in einem zweiten Schritt wieder zu verlassen und zu seinem wissenschaftlichen Vokabular (theoretische Einstellung) zurückzukehren.
Dramatischer Verlauf Dramaturgischer Verlauf	auch <i>Relief</i> . Dynamische Verkettung von didaktischen sich fortwährend transformierenden Konfigurationen. Konturiert durch Wendepunkte, Eskalationen und Eskalationsplateaus. Im Unterschied zum <i>dramatischen Verlauf</i> ist der <i>dramaturgische Verlauf</i> das Ergebnis eines gesteuerten didaktischen Kontextes.
durchschlagen	auch <i>sich Bahn brechen</i> , <i>im Profil erstarken</i> , <i>in den Vordergrund treten</i> . Im beobachteten Wirklichkeitsausschnitt emergieren bisher nicht wahrgenommene empirische Handlungsstrukturen.
Entstehungskontext	auch <i>generativer Handlungskontext</i> . Motivgrund der Emergenz; hier: einer didaktischen Konfiguration. Analyseleitend zur Identifikation einer verstörten didaktischen Konfiguration.
Ermöglichungsdidaktik	<i>Gegenbegriff: Erzeugungsdidaktik</i> . Auf dem Deutungsgrund der gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationsprozesse neu eingebrachtes, didaktisches Paradigma, das bislang lediglich partikuläre Geltung erfährt. Auf ihrer Grundlage sind neue Deutungsmuster für Situationsdefinitionen und also neue Kommunikations- und Handlungsformen im Kontext von reflektierter Orientierung, Konstruktion und Eigendynamik erlernbar.
Ethnomethodologie	interpretativ-historisches Forschungsverfahren zur Rekonstruktion von alltagsweltlichen Praktiken. Erkenntnisleitendes Interesse ist Aufklärung der Handlungslogik.
Explikation von Sinnstrukturen	Rekonstruktion von Handlungsstrukturen und -kontexten zur Identifikation ihres Teilsinns und übergeordneten Sinns.
Formulierende Interpretation	auch <i>Primärtext</i> , hier: Basistext. Deutungs-offene alltagssprachliche Dokumentation der forschungsleitenden empirischen Realität.

Funktionale Didaktik	Organisation und Steuerung eines Lernkontextes, der durch definite Temporalstruktur bestimmt ist. Gegenbegriffe: Alltagsdidaktik, Alltagslernen.
Gegensteuerung	auch <i>Oszillation um Steuerungsmacht, Widerständigkeit</i> . Um Behauptung ringende Kraft ausgehend von einer didaktischen Figur in einer didaktischen Konfiguration.
Gestalt	auch <i>Figuration, Ausformung, Emergenz</i> . Gegenbegriff ist „Grund“. Die erkenntnistheoretische Grundposition ist der kritische Realismus mit seiner Leitdifferenz „phänomenale Welt“ und „transphänomenale Welt“. In hegelianischer Theorieperspektive: Gestalt als unmittelbarer Ausdruck eines Innen; d.i. Figuration aus einem Grund heraus. Gestalt ist relational zu Wirklichkeit und Wahrnehmung.
Handlungshermeneutik	<i>Denkakt</i> : Deutung und Bestimmung historisch situierter Handlungsstrukturen und ihrer Kontexte, hier: Rekonstruktion von dynamischen Prozessen innerhalb einer didaktischen Konfiguration - im Falle einer Verstörung eingedenk der Motivgründe, der Veränderungsspielräume und Lösungsverfahren. <i>Materialer, intersubjektiver Akt</i> : Vermittelnde Instanz zwischen den Handlungserfordernissen der gewissen Handlungssituation und dem Erwerb der situativen Kompetenz als ein Wissen über die Strukturmerkmale zum einen der pädagogischen Handlungssituation und zum anderen der spezifizierten pädagogischen Intervention.
Handlungsstrom	auch <i>Grundstruktur, Prozessverlauf, Wirklichkeitsverlauf</i> . Verkettung von Realsituationen, woraus sich didaktische Konfigurationen formieren.
Institutionalisierung	Prozess, aus dem sich handlungsleitende Sinn- und Deutungszusammenhänge herausbilden. Sie übernehmen die Funktion einer Ermöglichungsstruktur für soziale Praktiken, d.h. Praktiken bilden sich konstitutiv heraus.
Lebenswelt	Sinnhorizont aller finiten Sinnbereiche eines Akteurs, Binnenperspektive des Akteurs im Bogen von bloßer Empfindung über szenische Bilder bis zu Handlungsabsichten und diskursivem Wissen. Deutungsgrund für kooperative Verständigungsprozesse und somit Ausgangspunkt für Wissensgenerierung.
Modulation	Umdeutung eines dramatisch bedeutsamen, historisch situierten Ereignisses. Aufweis von differenten, konfligierenden Wirklichkeitsbeschreibungen (Rahmeninkongruenz).
Musterwechsel	auch <i>Kippfigur, kippen, umschlagen</i> . Das Interferenzmuster der didaktischen Ausgangskonfiguration ändert seine Gestalt infolge von Strukturbruch und evoziert bei den Akteuren Neudefinition und Neuausrichtung ihres Handelns.
operativer Charakter	situierter, spezifischer Prozessdynamik der didaktischen Figuren im Spektrum von: dirigierend (steuernd, strukturierend, transportierend) - annehmend (mit-/nachvollziehend) - widerständig (gegensteuernd).
Position	bipolare Funktionsbestimmung der didaktischen Figuren innerhalb der didaktischen Konfiguration: steuernd versus marginalisierend / nachgeordnet
Prägekraft	auch <i>dynamische Kraft, Steuerungsmacht, Handlungsmacht, dirigierende Macht, zentrale Position</i> . Effektvolle Dynamik der bestimmenden didaktischen Figur.
Rahmen	jeweilig gefasster Wirklichkeitsausschnitt und als solcher sinnkonstituierend.
Reflektierende Interpretation	auch <i>dokumentierende Interpretation, Sekundärtext</i> . Rekonstruktion der auffälligen Figurationen zielführend zur Explikation ihrer Sinnstrukturen und -kontexte, hier: Rekonstruktion der Prozesse innerhalb der didaktischen Konfiguration.
Relevanzstruktur	implizite Wissens- und Bedeutungsbestände den Handlungskontext orientierend; in Relation zum irritierenden Ereignis und zur biografischen Vorstrukturierung bildet sie sich um, und das Ereignis wird mit neuen Sinn belegt.
reliefieren	auch <i>konturscharf hervortreten, sich abzeichnen, figurieren, plastisch werden</i> . Handlungsstrukturen und Formationen, hier: didaktische Konfigurationen sind im szenischen Wirklichkeitsausschnitt beobachtbar.
Sinnstruktur	Handlungsleitende Plausibilität auf Deutungsmustern gründend; als <i>subjektiver Sinn</i> die „Motivstruktur der Akteure“ repräsentierend, als <i>objektiver Sinn</i> „Rationalität“, „Welt“ und „Wissen repräsentierend und als <i>kollektiver Sinn</i> „symbolische Ordnung“ repräsentierend. Ein Teilkontext stiftet nur Sinn in Funktion zum Gesamtkontext und umgekehrt.
Soziale Praktik	auch <i>Einzelpraktik</i> . Routinisierte körperliche Performance und integrierte Versteheleistung individuelles und kollektives Wissen konstituierend, das an Handeln gekoppelt ist. Aufweis von Methode, Ergebnis oder Bruch von Ereignisketten.

Struktur	aus sozialphänomenologischer Sicht generalisierte respektive individuelle Erwartung, die auf Dauer gestellt wird. Strukturen werden durch Kontextwissen und Differenzbildung bestimmbar (vgl. HUSSERL, MERLEAU-PONTY).
Strukturbruch	auch <i>Kippen des Relevanzsystems, Gegenhorizont, Verstörung, Dissonanz, Rahmeninkongruenz, konfligierende Perspektiven, veränderte Machtverhältnisse, anomischer Zustand</i> . Erzeugung einer komplementären Kontrastfläche, Veränderung der Kontextgrenzlinie zur Ausgangssituation. Initiation der Neuordnung des Interferenzmusters einer Konstellation, hier einer didaktischen Konfiguration.
Survey-Feedback (S.F.)	auch <i>Research-Survey-Feedback, Data-Survey-Feedback</i> . Ursprünglich Instrument zur Qualitätssicherung aus der Aktionsforschung und Organisationsentwicklung (LEWIN). Hier Anwendung als Perspektiven verschränkende, konsensfähige Realitätsbeschreibung im Kontext pädagogischer Praxisforschung.
symbolische Ordnung	Verweis auf kollektive Sinnkonstitution. Interferenz von sozialen Einzelpraktiken, die als Sprechhandlung oder materialer Akt daher kommen und Ergebnis einer Denkhandlung sind, welche wiederum aus den vorstrukturierten Erfahrungs- und Lernwelten des Akteurs herrührt.
Transformation	nicht intendierter und nicht antizipierbarer Wandel der Gestalt bzw. Form bzw. Struktur. Er verunsichert, ist nicht kontrollierbar und ruft neue Grenzziehung hervor. Substanz bzw. Inhalt geht nicht verloren.
Übergangszone, iterativ oder oszillierend	Phase der Neuorganisation als Interim zwischen einer vorgängigen Ordnung, hier dem Interferenzmuster der didaktischen Ausgangskonfiguration und einer resultierenden Ordnung, hier dem Interferenzmuster der resultierenden didaktischen Konfiguration.
verblassen	auch <i>verflachen, aufgehen, aufgezehrt werden, ins Leere laufen, in den Hintergrund treten, an den Rand rücken, wegfallen, marginalisierte Position</i> . Als irrelevant gedeutete didaktische Figuren entzieht sich das Strukturmerkmal der Beobachtung.
Wissensaneignung und -generierung	auch <i>intake, anverwandelter Wissen, Lernzuwachs</i> . Verdichtung persönlicher Wissensstrukturen in Relation zur biografischen Vorstrukturierung und zur selbst- oder fremdbestimmten Relevanz. Einpassung, Umstrukturierung oder Revision bestehender Ordnungen.

Einleitung

Entstehungsgeschichte der Dissertation

Ein genuines Ziel der schul- und erwachsenenpädagogischen Disziplin ist die Erstellung von Rastern zur Planung oder Analyse von didaktischem Handeln in Praxisfeldern. Taucht man in die Praxis ein, bemerkt man, dass sich diese ganz anders darstellt, als das idealtypische¹ Bild eines vorgefertigten Kategorienmodells zu erkennen gibt.

Ich selbst war Mitarbeiterin in einer Langzeitveranstaltung und in dieser Funktion von Planungsbeginn bis Durchführungsende dabei. Oberflächlich und von der Planungsseite her betrachtet mutete die Veranstaltung hochprofessionell an; erst die Ereignisse im praktischen Verlauf machten mich stutzig: Unerwartetes Verhalten in allen Akteursgruppen² und nicht zuletzt Konflikte kamen auf. Es war mir bis zuletzt nicht klar, was da eigentlich ablaufe. Ich kam nicht dahinter, ob diesen Vorkommnissen überhaupt didaktisches Handeln zugrunde lag oder ob es sich schlicht um eine sehr menschliche, gemeinsam verbrachte Zeit handelte. Ich musste feststellen, dass traditionelle Unterrichtsdidaktiken nicht zum Verständnis dieser paradox anmutenden didaktischen Praxis beitragen. Die Feststellung leitete mich zu der Frage, wie der Bezugspunkt von Rastern, die in ihrer Planungsfunktion eine Praxissituation strukturieren oder in ihrer Analysefunktion Geschehnisse des praktischen Verlaufs sortieren und evaluieren, zu bestimmen sei, wenn die Praxis offenbar nicht mit klar fasslichen Phänomenen aufwartet.

Ich gewann den Eindruck, dass man sich je nach Grad der Fremdheit ein Stück weit oder ganz auf die fremd anmutende Realität einlassen muss und dass es eines fließenden, gleitenden Blickes bedarf statt eines grob gerasterten, da man sonst die Abläufe und Sinnbezüge der befremdlichen Geschehnisse gar nicht richtig erfassen kann.

Ausgehend von diesen Überlegungen packte mich die Neugier, diese rätselhaften Äußerungsformen sorgfältig und ausführlich zu erforschen. Ich entschloss mich, diese Praxiserforschung anhand vorliegender Dissertation zu tun. Dazu dokumentierte ich zunächst die von mir beobachtete Praxis in einem sogenannten Basistext, um sie anschließend einer eingehenden Betrachtung zu unterziehen.

¹ Das dichotome Begriffspaar „idealtypisch“ versus „realtypisch“ verweist auf Merkmal-Spezifität und darf nicht als Idealisierung missverstanden werden.

² Aus Gründen der Praktikabilität und Lesbarkeit wird fortan im 1. und 2. Band generisch nur die männliche Form verwendet; die weibliche gilt es stets mitzudenken. Konkrete, realbasierte Nennungen erfolgen authentisch.

Problemaufriss

Das Funktionssystem der Erwachsenenbildung/Weiterbildung³ ist gegenwärtig einer beschleunigten Transformation von Strukturen und Prozessen ausgesetzt, die mit „Entgrenzung“ (vgl. J. Kade 1997) und „neuen Unübersichtlichkeiten“ (vgl. Siebert 1997: 4) hervortreten. Aus den komplementären Kontextierungen des „Lehrens bzw. Transfers“ und „Lernens bzw. Aneignung“ differenzieren sich neue Lernmilieus heraus: Neben die traditionellen, d.h. fremdorganisierten und gemeinhin funktional didaktisierten Arrangements treten sichtbar Formen des selbstorganisierten und alltagsgebundenen Lernens. Formen des beiläufigen, alltäglichen Lernens im Prozess der Arbeit oder in übrigen sozialen Kontexten sind zu entdecken und erweitern das bisherige Spektrum der institutionellen Lehr-/Lernsettings. Transfer respektive Aneignung von Wissen werden in den Kontext des lebenslangen Lernens gestellt und vermehrt als selbstreferentielle Prozesse identifiziert.

Anders als die Schule wartet Erwachsenenbildung weder mit geschlossenen didaktischen Theoriegebäuden noch mit einer einschlägigen und einheitlichen Dozentenausbildung auf, worin didaktisches Know-How Gegenstand wäre. In der praktischen Anwendung wird selten auf didaktische Handlungsanleitungen Bezug genommen. Wird reale Praxis erforscht oder evaluiert, wird auf schuldidaktische Entwürfe zurückgegriffen. Die großen, leitenden Theoriegebäude wurden in der Zeit zwischen 1930 und 1980 entworfen⁴. Sie sind ihrem Charakter nach bestimmungslogisch, d.h. sie erläutern didaktische Praxis nicht nach Planungs- und Analysepunkten. Desweiteren wurden sie nicht unmittelbar aus der faktischen Praxis heraus entwickelt, sondern von einem außergeleiteten, normativen Beobachterstandpunkt her. Aufgrund dieser eingestellten ahistorischen Perspektivität bleibt unberücksichtigt, dass soziale bzw. didaktische Praxis sui generis ständiger Konversion unterworfen ist. Konstitutionsbedingt können die so generierten didaktischen Modelle nicht die sich unablässig wandelnden Ausdrucksformen der Praxis und daraus resultierende Anforderungen an die Theoriebildung aufgreifen.

³ „Weiterbildung“ hat eine qualifikatorische Sinnlegung, ist jedoch der „Erwachsenenbildung“ zuzuschreiben. Daher beschränke ich mich fortan auf den Begriff „Erwachsenenbildung“. Eine Ausnahme bilden selbstverständlich Primärquellen und sonstige Kontexte, die Qualifikation zur Referenz haben.

⁴ „Didaktik“ als akademische Disziplin wurde im 17. Jh. von COMENIUS begründet; theoretisch-methodisches Grundgerüst war sein Entwurf „Didactica magna“. Bald darauf wurden v.a. von Theologen und Philosophen okkasionell schulpädagogische Überlegungen angestellt - zu erwähnen sind bspw. normative Didaktikentwürfe des Pietisten FRANCKE und des Formalstufentheoretikers HERBART - aber erst die bildungstheoretische Didaktik von NOHL, WENIGER und dem Nachfolger KLAFFI sind als weiteres didaktisches Theoriegebäude anerkannt. In den 1960er Jahren bereitete der Paradigmenwechsel von geisteswissenschaftlich-hermeneutischer hin zu gesellschaftskritischer und empirisch-technologischer Perspektivität den Boden - zum einen für lerntheoretische Didaktikentwürfe von HEIMANN, OTTO, SCHULZ und zum anderen für lernziel- und curriculumtheoretische Ansätze (MÖLLER, ROBINSOHN). Daneben sind zahlreiche weitere didaktische Entwürfe und Praxeologien zu identifizieren, die jedoch nicht bahnbrechend waren, z.B. Informationstheoretisch-kybernetische Didaktik (von Cube 1968, Frank 1969), Theorie der kommunikativen Didaktik (Schäfer/Schaller 1973; Popp 1976), interdisziplinäre Subjektive Didaktik (Kösel 1997) und Evolutionäre Didaktik (Scheunpflug 2001).

Prozesse der Transformation und lebenslanges Lernen stellen neue Anforderungen an Lernkontexte und didaktische Arrangements: Statt zielvorwegnehmender Planung durch den Didaktiker sind nunmehr zieloffenes und transformatives Lernen, produktive Aneignungsprozesse und Ausgang vom lebensweltlichen Bekanntheithorizont des Lerners gefordert. Didaktische Praxis wird als Zusammenspiel von Praktiken der beteiligten Akteure aufgefasst. Gängige didaktische Modelle verkennen notwendigerweise diesen prozessualen, vielschichtigen und dynamischen Ausdruck von Praxis. Aufgrund ihrer deutenden und ahistorischen Einvernahme können sie ihren Blick auf die Praxis nicht in die Zukunft verlängern. Eine Revision und Neumodellierung wird verlangt.

Der Wert eines Forschungsinstruments ist dadurch verbürgt, dass es soziale, hier didaktische Praxis möglichst unverstellt und ohne vorgefasste ahistorische oder ideologische Verengung zu bestimmen vermag. In dieser Theorieperspektive präsentiert sich Praxis unmittelbar über sich ausdifferenzierende lebensweltliche Strukturen. Infolgedessen ist ein didaktisches Modell gefordert, das objektspezifisch und deutungs offen generiert und sowohl gegenwärtig als auch zukunfts offen konstituiert ist. Stets in diesem Bestimmungsrahmen sollte es dazu taugen, Prozessualität und Kohäsion sozialer Praxis - darunter v.a. den eher wenig beachteten unterrichts didaktischen Institutionszusammenhang - einzufangen. So generiert wird sich das alltags didaktische Modell durch sehr gute, innere Erklärungsstärke auszeichnen.

Das alltags didaktische Konfigurationsmodell wird den Vorzug haben, den semantischen Selbstausdruck faktischer didaktischer Praxis sowohl von außen als auch binnenperspektivisch zu beobachten und zu beschreiben. Fremddeutende Forschung ist das übliche Verfahren. Es hat den Nachteil, nicht dieselbe Wirklichkeit zu teilen wie die Akteure in der Praxis, und daher wird es notwendigerweise zu realitätsferneren Ergebnissen und Erkenntnissen führen. Das binnenperspektivische Verfahren hingegen überwindet die Trennung von Subjekt und Objekt, indem die Praxis systemintern relevant und unter Einbezug von Kontexten beschrieben, gedeutet und bestimmt wird: An die Stelle des Gegensatzes von Subjekt und Objekt treten systemische Vermittlungsprozesse unter allen Mitakteuren bzw. forschenden Praktikern einer geteilten sozialen Wirklichkeit. Die lebensweltlichen Horizonte gleichen einander oder werden über einen konsensuellen Vermittlungsprozess rekonstruiert, so dass trotz notwendigerweise individueller Vorverständnisse Begriffe erschließbar sind. Die „performative Einstellung“ des interessegeleiteten Forschers evoziert notwendigerweise eine veränderte Realsituation und mithin die Neuordnung der Situationsdefinitionen und infolgedessen des semantischen Repertoires der Mitakteure. Dadurch, dass sich die Sinndeutungsprozesse sich systemisch und intersubjektiv vollziehen, sind als ein gegenseitiger Lernprozess auszumachen. Folglich beschreiben sie einen Gegensatz zu den philosophischen hermeneutischen Verfahren, die als reines Anwendungshandeln oder Partizipation

daher kommen. Vermöge des historisch und kontextuell situierten, rekonstruierenden Verfahrens werden Begriffe und Modelle binnenperspektivisch generiert und Handlungskompetenzen erst verfügbar gemacht. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht kann somit ein höherer Erkenntniswert erzielt werden, der sowohl für die Weiterentwicklung der Disziplin als auch für die Optimierung der Praxis fruchtbar sein wird. Der betroffene Praktiker vermag aufgrund der neuen Beobachtungsstrategie höhere Erkenntnis über seine eigene Praxis zu gewinnen. Methodisch erlangt er Erkenntniszuwachs, indem er die Praxis zunächst forschend erkundet, um sie dann in einem methodologisch begründeten mehrstufigen Reflexionsprozess besser verstehen zu lernen. Der erkenntnisaufschließende Prozess zieht seine Kraft aus der Perspektivenverschränkung mit den Mitakteuren. Zielführend ist dabei stets, Praxis besser verstehen zu können, um sie letztlich verändern zu können.

Im Gegensatz zu den gängigen didaktischen Modellen ist ein so konstituiertes Modell tatsächlich erkenntnisöffnend und vermag dem Bedarf erwachsenenpädagogischer Forschung, namentlich Praxisorientierung, nachzukommen. In dieser Bestimmung sollte das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell einen fruchtbaren Beitrag zur Erforschung und Erschließung von Praxis aus Praktikersicht leisten können.

Strukturelle Organisation der Dissertation

Grobcharakterisierung

Im Verlauf vorliegender Dissertation entwickle ich ein neuartiges Instrument, das die Äußerungsformen erwachsenenpädagogischer Praxis historisch und situiert zu erschließen versucht. Genauer betrachtet gilt die Analyse den Sinn- und Handlungsstrukturen von Akteuren in ihrem Selbstausdruck.

Anwendungsgebiet der Analyse ist ein authentischer Einzelfall, bei welchem ich selbst mitgewirkt habe. Ich sammelte Daten über die Praxis und sicherte sie, indem ich sie dokumentierte. Die Dokumentation habe ich „Basistext“ genannt, da sie die Basis für den weiteren Entstehungsprozess bezeichnet. Die Erstellung des Basistextes war für die theoretische Verankerung des Modells notwendig. Die theoretischen Grundlagen wiederum verschränkte ich mit der Modellentwicklung. Hierauf folgte die Erprobung des Modells, die überdies Rückschlüsse auf die vorausgehenden Schritte verlieh u.s.w. u.s.f. Die Erprobung des Modells beschränkt sich auf eine verdeutlichende Funktion: Der authentische Einzelfall wird exemplarisch analysiert. Die Erschließung des Selbstausdrucks der Praxis sollte ein weitestgehend unzerteiltes und unverstelltes Bild der Praxis freilegen können.

Vorliegende Arbeit besitzt also Werkcharakter. Zudem ist der innovative Beitrag für die Praxisforschung zu betonen, denn das Modell steht im Kontext reflexiver Forschungs- und Anwendungspraxis. Bemerkenswerterweise kann es sowohl fremd- als auch selbstverwendend

eingesetzt werden: In Fremdverwendung fließen die Ergebnisse unmittelbar aus dem Praxisfeld in die Wissenschaft zurück. In Selbstverwendung verbleiben die Erkenntnisse in der Praxis und können von den forschenden Praktikern direkt weiterverwendet werden; die Erkenntnisse gelangen im Normalfall nicht in die Wissenschaft.

Forschungsverlauf

Theoretische Fundierung: Teil A

In einem ersten Teil (A) verorte ich die theoretischen Grundlagen zur späteren Entwicklung des didaktischen Analysemodells.

Theoretische Fundierung: Faktische Praxis der Lernkontexte, Handlungslogik und Wissensgenerierung

Das 1. Kapitel verhandelt von einem konstruktivistischen, systemtheoretischen, alltagstheoretischen, institutions- und organisationstheoretischen Pol her betrachtet die Typik von Lernkontexten, Handlungslogik und Wissensstrukturierung in der so beobachteten und bestimmten, sozialen und erwachsenendidaktischen Realität.

Zunächst lege ich die gegenwärtig zu identifizierenden Lernkontexte begriffsanalytisch dar. Hierauf skizziere ich in einem ersten Schritt knapp Sinn- und Bedeutungsbildung und in einem zweiten Schritt erläutere ich Handlungslogik im Kontext von Institutionalisierung. Im nächsten Unterkapitel erörtere ich den lernkontextuell bezogenen Wissensbegriff in einem Dreischritt: zunächst historisch situiert, hierauf prozessual im Kontext der Wissensaneignung und -generierung und schließlich im Zeichen von Erwachsenenpädagogik in additiver Darstellung. Das nachfolgende Unterkapitel ist für die Abhandlung des für vorliegende Arbeit relevanten leitdifferentiellen Wissensbegriffs „wissenschaftliches Wissen“ versus „alltagsweltliches Wissen“ vorgesehen: Wieder in drei Schritten nehme ich zuerst das wissenschaftliche Wissen in den Blick, hierauf das alltagsweltliche Wissen, und zuletzt stelle ich Überlegungen zu hybriden Wissensformen an. Das Kapitel beschließe ich mit einer Übersicht über die identifizierten Lernkontextierungen und handlungsleitenden Wissensformen.

Theoretische Fundierung: Selbstaussdruck erwachsenendidaktischer Praxis: Transformation

Im zweiten Kapitel betrachte ich die reale erwachsenendidaktische Praxis unter aktueller Zeitdiagnose, und zwar im Kontext von Transformation.

Zunächst lege ich die Prozesse von Transformation in ihren gemeinhin beobachteten und mit „deinstitutionalisierend und reinstitutionalisierend“ umschriebenen Folgeerscheinungen dar. In den darauffolgenden Unterkapiteln beschreibe ich die didaktische Resonanz und die Aus-

wirkungen von Transformation auf den Lerner. Das Kapitel wird abschließend knapp zusammengefasst.

Theoretische Fundierung: Didaktik im Ausdruck von Modellen

Das 3. Kapitel gilt den gängigen Didaktikverständnissen und wechselt also die Perspektive von der Selbstexplikation erwachsenendidaktischer Praxis hin zu Fremdbeschreibungen. Daher werde ich in diesem Kapitel die markanten Theoriegebäude und Modelle darlegen.

Zu Beginn präsentiere ich die schuldidaktischen Theoriegebäude, denn diese bezeichnen die Referenz der didaktischen Entwürfe in der Erwachsenenbildung und gehen also zeitlich voraus. Hierauf folgen die theoretischen Objektivationen im Rahmen der Erwachsenenendidaktik. Ich beschließe diesen Teil durch ein kontrastierendes Fazit.

Theoretische Fundierung: Methodologie

Die letzte theoretische Fundierung ist intermediär zwischen Modell und realer sozialer Praxis anzusiedeln. Sie gilt den interpretativ-historischen Forschungsverfahren. Diese verwende ich an späterer Stelle zur Erschließung von erwachsenendidaktischen Realsituationen.

Ich erörtere zunächst die Begriffsbestimmungen von empirischer sozialer Realität; hierauf skizziere ich die methodologischen Grundzüge. Den forschungspraktischen Verlauf und Beobachterstandpunkt betrachte ich eingehend, da beide Aspekte direkt in die Modellbildung in Teil B einfließen. Zuletzt diskutiere ich die Wissenschaftlichkeit der interpretativ-historischen Verfahren. Das zweite Unterkapitel versammelt diejenigen Forschungsperspektiven, die direkte Verwendung für die Modellbildung (Teil B) finden. Zunächst skizziere ich die paradigmatischen Figuren von Strukturhermeneutik, Postempirismus und Ethnomethodologie. Im nächsten Schritt lege ich die forschungspraktischen Konzepte der Rahmenanalyse von Erving GOFFMAN, der Handlungshermeneutik von Sylvia KADE und der Dokumentarischen Methode von Ralf BOHNSACK dar. Abschließend kontrastiere ich bündelnd die oben dargelegten, wissenschaftstheoretischen und forschungspraktischen Perspektiven.

Methodischer Verlauf der Forschung: Teil B

In diesem Teil wird die empirische Praxis dekontextualisiert und eine Beobachtungstheorie erarbeitet; die Konstruktion des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells gründet darauf. Der Forschungsprozess hat Teil A zur Leitreferenz.

Begründung des Modells im Spiegel von Teil A

Zunächst rekapituliere ich in summarischer Form die in Teil A versammelten Beobachtungen und Theoreme und unterziehe sie einer kritischen Einschätzung. Aus diesen Beobachtungen

und Erkenntnissen ergeben sich Konsequenzen für die Entwicklung des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells, die ich abschließend ausweise.

Empirischer Realitätsausschnitt

Das erste Unterkapitel ist für einen inhaltsbezogenen Aufriss der zu analysierenden, didaktischen Realität vorgesehen. Im nachfolgenden Unterkapitel skizziere ich den Verlauf von Beobachtung, Sammlung und Sicherung der empirischen, primären Daten.

Formulierende Interpretation

Die inhaltlich strukturierte Praxis wird in eine Dokumentation überführt, die ich im methodologischen Bestimmungsrahmen auf die Begriffe „Basistext“ und „Formulierende Interpretation“ bringe. Eingangs werden die Funktionsweise der Formulierenden Interpretation und das reflexive Validierungsinstrument Survey-Feedback dargelegt. Im darauffolgenden Unterkapitel erkläre ich die strukturelle Funktion des Basistextes im Gesamtkontext der Forschungsorganisation.

Architektur des handlungshermeneutischen Modells

Dieses Kapitel hat die Konstruktion des Modells in einem Zweischritt zum Inhalt. Zunächst bestimme ich die Beobachtungsfiguren. Im zweiten Schritt generiere ich den Anwendungsmodus; er umfasst die Modellierung der Beobachtungsstrategien, ihre Anwendung auf die didaktische Realität und konjunktivisch die Bestimmungspraxis der Sinnkontexte⁵. Zum Schluss weise ich die Wissenschaftlichkeit des Modells aus.

Exemplarische Analyse

Das 5. Kapitel ist für die Erprobung des Modells vorgesehen: Zunächst spüre ich die Beobachtungsfiguren im empirischen Verlauf auf. Ich rekonstruiere sie zuerst strukturlogisch in Teilperspektiven und versuche dabei, ihren Teilsinn zu erschließen; hernach rekonstruiere ich die dokumentierte, reale Praxis in Gesamtperspektive. Im Anschluss daran wird der dokumentierten Praxis mit reflektierender Interpretation begegnet. Zunächst versuche ich Teil- und Gesamtsinn narrativ zu klären. Anschließend nehme ich einen objektivierenden Deutungsversuch vor. Im letzten Unterkapitel formuliere ich die gewonnenen Erkenntnisse.

Resümee und Ausblick: Teil C

In einem abschließenden Teil (C) ziehe ich das Resümee aus Teil (A) und Teil (B) und stelle Überlegungen zur weiteren Verwendung an.

Resümee: Kritische Einschätzung des Modells

Im 1. Kapitel unterziehe ich das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell einer kritischen Prüfung hinsichtlich seiner Leistungsmerkmale und seiner Schwachstellen.

Ausblick: Einsatz des Modells

Schlussendlich spiele ich exemplarisch einen Anwendungsmodus durch, weise Anwendungsgebiete aus und erwäge Anschlussforschungsfelder.

⁵ Der Terminus ist der Systemtheorie entlehnt und bezeichnet auf dieser Folie die informationell geschlossenen Sinn Grenzen.

Teil A –Theoretische Grundlagen

1. Erwachsenenlernen: Lernkontext, Handlungslogik, Wissensstrukturen

In diesem Kapitel geht es um handlungsleitendes Wissen und seine immanente Logik in Lernkontexten. Beschreibung und Klassifizierung von Wissensformen erfolgen in Relation zur wissenschaftstheoretischen Verortung. Ausgehend vom paradigmatischen Referenzrahmen vorliegender Arbeit, der mit den Perspektiven Systemtheorie, Konstruktivismus, Institutionstheorie, Organisationstheorie und Alltagstheorie beschrieben ist, wird die Sortierung „Wissenschaftliches Wissen“ versus „Alltagsweltliches Wissen“ nutzbar gemacht.

Vorab skizziere ich in erwachsenenpädagogischer Perspektive die Bestimmungen von Lernkontext, Handlungslogik, Wissenstypologie und -aneignung. In den nachfolgenden beiden Unterkapiteln lege ich die theoretischen Aussagen breit rezipierter Forscher zunächst zur formalen Logik und ihrer Äußerungsform, dem wissenschaftlichen Wissen und dann zur alltagsweltlichen Logik und zu ihrer Äußerungsform, dem alltagsweltlichen Wissen dar. Im abschließenden Unterkapitel stelle ich heraus, welche Logik erwachsenenpädagogische Praxis in der Regel bestimmt. Das Kapitel wird resümierend und mit Hilfe einer vergleichenden Zusammenschau beschlossen.

1.1 Lernkontext

1.1.1 Organisationstheoretische Beschreibung

Ausgehend von einer schulpädagogischen Bestimmung wird Lernen⁶ noch immer weithin mit lebenslanger Verschulung konnotiert und einem institutionellen Lernkontext zugeordnet. Diese Bestimmung erweist sich in einem sich transformierenden gesellschaftlichen System und unter dem Paradigma der Postmoderne⁷ als überholt; fraglos wird außerdem und überdies in nicht unterrichtlichen Kontexten gelernt. Sofern die Lernkontexte lernhaltig und lernförderlich sind, vermögen gleichwohl in jedweden Lernkontexten Lernprozesse zu erfolgen, und zwar grundlegend auf dem gesamten Kontinuum eines Menschenlebens.

In der gegenwärtigen Deutung von SCHÄFFTER lässt sich das Funktionssystem „Lernen“ in zwei Lernkontextierungen einteilen, der funktional didaktisierten Lernkontextierung, die sich

⁶ Die Bestimmung von „Lernen“ erfolgt analytisch in Teil A Kap. 3.2.1

⁷ Die Postmoderne tritt in einem „planetaren lifestyle“ in Erscheinung: Universelle Strukturen und Deutungsrepertoires werden zusehends abgelöst von einer Inkommensurabilität der Situationen und (Lern-)kontexte, so dass individuelle Handlungs- Sinn- und Wissensstrukturen nebeneinander bestehen und Geltung beanspruchen. Angesichts einer unübersichtlich gewordenen und partikular daherkommenden Welt diffundieren kategoriale Subjekt-Objekt-Beschreibungen. Also werden universelle Kommunikationssysteme vermehrt unbrauchbar, die Akteure zunehmend passiv gesteuert und ein unendlicher Regress neuer Ordnungen ist zu beobachten. Handlungsmöglichkeiten müssen neu eruiert und erschlossen werden. Prominente Theoretiker sind LYOTARD (1999), DERRIDA (1974), FOUCAULT (vgl. Foucault 1973).

vorwiegend über institutionelle Lernkontexte präsentiert⁸ und der alltagweltlichen Lernkontextisierung, die mit alltagsgebundenen Lernkontexten⁹ aufwartet und den Grund des Funktionssystems „Lernen“ bezeichnet. Bei den nun folgenden Ausführungen stütze ich mich wesentlich auf die Sinnvorgaben von SCHÄFFTER, der auf dem Gebiet ausgiebig geforscht hat (vgl. Schäffter 1997, 1999a, 2003c).

Lernkontexte sind durch „gefestigte soziale Praktiken“ bestimmt. Diese präsentieren sich über situierte, ereignishafte und flüchtige Handlungsstrukturen, welche differente, handlungsleitende Teilperspektiven und Kompetenzen der Akteure transportieren (vgl. Schäffter 1997). Als Beispiel seien die „lebensweltlichen Aneignungskontexte der Teilnehmer“ angeführt (vgl. auch Schäffter 1999a und 1999b). Eine soziale Praktik vollzieht sich selbstreferentiell, ist qua Definition von praktischem Sinn geleitet und hat einen kulturtheoretischen Deutungsgrund.

1.1.2 Unstrukturierte bis gering strukturierte Lernkontexte

Die alltagweltliche Lernkontextisierung hat alltagsgebundene Lernkontexte zur Referenz. Alltagsgebundene Lernkontexte umfassen situierte, zunächst fremdgesteuerte Lernformen wie z. B. beiläufiges und mitgängiges Lernen. Die Lernvorgänge sind vororganisationell zu identifizieren; lediglich bei Bedarf organisiert der Lerner seine Lernhandlungen, so dass sie allenfalls als diffus zielgerichtet bzw. intendiert zu bezeichnen sind. Mit zunehmendem Organisationsgrad nimmt das Ausmaß an Selbstbestimmung zu. Alltagsgebundenes Lernen erfolgt okkasionell und folgt keiner vorgegebenen Temporalstruktur. (vgl. Schäffter 1999a). Dadurch, dass sich alltagsgebundene Lernorganisation fluid, zielgenerierend und fortlaufend präsentiert, ist sie prinzipiell auf dem gesamten Kontinuum des Lebenslangen Lernens zu verorten.

Die Übergangszone zwischen der funktional didaktisierten und der alltagweltlichen Lernkontextisierung zeichnet sich besonders durch die alltagsdidaktische Lernorganisation aus. Diese beobachtete SCHÄFFTER zum einen fremdbestimmt; zum anderen berücksichtige sie die lebensweltliche Vorstrukturierung des Lerners (vgl. Schäffter 1999a). Die sozialen Praktiken äußern sich im alltagsdidaktischen Lernkontext überwiegend in mimetischen Handlungen wie z.B. vorzeigen, vormachen. Ein weiteres Charakteristikum dieser Lernkontextisierung sei, dass zuweilen unentscheidbar sei, wer Lerner und wer Alltagsdidaktiker sei. Erforderlich sei daher, zunächst zu identifizieren und hierauf zu bestimmen, wem prinzipiell die Möglichkeit zukomme, sich das fremde Wissen anzueignen (ebd.).

⁸ Pädagogisches Handeln überschreitet in der Deutung von SCHÄFFTER die Grenzlinie des didaktischen Handelns. SCHÄFFTER deutet pädagogisches Handeln in gesellschaftlicher Beobachterperspektive und identifiziert die Sinnkontexte „Helfen, Heilen, Schützen und Qualifizieren in der Bedeutung von gesellschaftlich präformierten Reaktionsmodi auf Irritation“ (Schäffter 2003a: 49).

⁹ vgl. Teil A Kap. 1.1 und Teil A Kap. 2

1.1.3 Funktional didaktisierte Lernkontexte

Der komplementären, funktional didaktisierten Lernkontextierung sind überwiegend fremdorganisierte, aber auch selbstorganisierte, durchweg jedoch institutionalisierte und von Intentionalität getragene Lernkontexte zuzuordnen. In dieser Bestimmung firmieren sie häufig unter „Didaktischem Arrangement“ oder „Setting“. Funktional didaktische Lernkontexte zeichnen sich durch okkasionell abschließbare Lernhandlungen aus, indem die Zeithorizonte kombiniert und weithin für noch vordefinierte Lebensphasen bzw. Kohorten auf dem biographischen Kontinuum funktionalisiert werden. Funktional didaktisierte Settings beschreiben einen Gegenhorizont zu alltagsgebundenen Lernkontexten (vgl. Schöffter 2003c). Die sozialen Praktiken äußern sich in der funktional didaktisierten Lernkontextierung gemeinhin in Propositionen.

TIETGENS wies von einem systemtheoretischen Pol her funktional-didaktisches Handeln bestimmten Anwendungskontexten zu. Er differenzierte terminologisch in drei Perspektiven: makro-, meso-, und mikrodidaktisch (vgl. Tietgens 1992: 28f; Arnold 2001a: 74).

Makrodidaktisch

Makrodidaktik war nach der Strukturdiagnose von TIETGENS das „Programm-Machen“, in der Deutungsperspektive von ARNOLD „Entscheidungs- und Gestaltungsfeld für Programmplanung und Angebotsentwicklung“ und in der Sinnlegung von SCHÜßLER/ARNOLD „Programmplanung, Konzeptionierung, Organisation und Administration“ (vgl. Schüssler/Arnold 2001). NOLDA schreibt der Makrodidaktik „Adressaten- und Zielgruppenorientierung“ zu (Nolda 2001a: 106f).

Mesodidaktisch

An dem Begriff Mesodidaktik schlug für TIETGENS die „Disposition von Handlungsvollzügen“ und für ARNOLD „Planung, Konzipierung, Gestaltung von Lern-/Fachbereichen“ durch.

Mikrodidaktisch

Für Mikrodidaktik prägte TIETGENS die Notion „didaktisches Handeln in fremdorganisierten Lernkontexten“. Nach der Strukturdiagnose von ARNOLD würden gerade im mikrodidaktischen Referenzrahmen der Erwachsenenbildung innerdisziplinäre didaktische Kategorien gebildet wie z.B. „Teilnehmerorientierung“, „Erwachsenenpädagoge als Akteur“. SCHÜßLER/ARNOLD dimensionierten den mikrodidaktischen Begriff in „unmittelbare Interaktion von Teilnehmer und Dozent“ (vgl. Schüssler/Arnold 2001). NOLDA konnotierte „Mikrodidaktik mit „Situations- und Lebensweltorientierung“ und stellte sie in den Bedeutungskontext von Deutungsmuster, Konstrukte, Ermöglichungsdidaktik (vgl. Nolda 2001a: 107).

1.2 Deutungsrahmen für die handlungsleitende Logik von Lernkontexten

Die spezifische Wissensorganisation konstituiert einen Orientierungsrahmen für spezifisches lernbasiertes bzw. didaktisches Handeln. Vor diesem Horizont ist die Logik erkennbar, die das lernkontextuelle Handeln leitet. Wissensstrukturen sind auf diesem Grund also Verweis auf die spezifische Ordnung einer lernkontextuellen Situation und Aufweis von der spezifischen Sinnkonstitution. „Sinn“ umschreibe ich mit selbstreferentiell generierter Relevanz eines Ereignisses, nachdem der Deuter das Ereignis persönlich und demnach als individuellen Ausdruck erfahren hat. „Bedeutung“ umschreibe ich mit fremdreferentiell generierter Relevanz eines Ereignisses, das über überindividuelle strukturelle Rahmung und somit als generischer Ausdruck zu identifizieren ist. Der Akteur vermag im praktischen Tun den Sinn der situierten Praxis zu erfassen. Sinn ist demzufolge stets performativ generiert und vermag lediglich retrospektiv identifiziert zu werden.

SCHÄFFTER (1998c, 1999b, 2003, 2005b) konnotiert die spezifische Ordnung und Sinnkonstitution von erwachsenenpädagogischen Handlungskontexten mit der Institutionalisierung von Regeln und Erwartungen. Um hierfür eine Erklärungsfigur zu liefern, wird in folgender Abhandlung „Institutionalisierung“ in soziologischer Beschreibung dargestellt; Institutionalisierung im erwachsenendidaktischen Bezugsrahmen wird in Teil A Kap. 2.1.3 in der Deutung von SCHÄFFTER (1998b, 1999b, 2003, 2005b) ausführlich erörtert.

Institutionalismus im historischen Verlauf

Das Konzept des „Institutionalismus“ wurde in den Sozialwissenschaften entwickelt und hat eine kognitive Perspektivrichtung: Realität wurde auf den Begriff „Wirklichkeit“ gebracht, und die Institution wurde mit normativer und regulierender Funktion bestimmt, um Anforderungen und Erwartungen in ihrer Umwelt zu gestalten (vgl. Walgenbach 2002). Diese Funktionsbestimmung firmiert unter Durchgriffsmentalität. Das Konzept ist mit ding-ontologischen Begriffen durchzogen und inzwischen überholt¹⁰ (vgl. Walgenbach 2002).

Nachdem sich unter dem gegenwärtig vorherrschenden postempiristischen Paradigma¹¹ die konstruktivistische Bestimmung durchgesetzt hat, dass Wirklichkeit sozial konstruiert sei, wird nun in eine makroinstitutionelle und mikroinstitutionelle Perspektive differenziert. Die Neubegründung wird als „Neo-Institutionalismus“ gehandelt; im Zentrum stehen Sinn- und Ermöglichungsstrukturen, die aus den sozialen Praktiken der Akteure hervorgehen.

¹⁰ Ein „paradigmatischer Übergang von Substanzbegriff zu prozessuellem Begriff“ ist von SCHÄFFTER beobachtet worden (vgl. Schäffter 2005a: 1).

Neo-Institutionalismus

Makroinstitutionell:

Institutionelle Umwelt ist in ihrer Äußerungsform zwar physikalisch wahrnehmbar, aber ihrer strukturellen Gestalt nach ein Konstrukt der Organisationsmitglieder und damit vor allem auch kulturelle Umwelt. Eine Organisation ist in dieser Beobachtungsperspektive Ergebnis unterschiedlicher Rationalitätsvorstellungen gegenüber Verhalten, und demnach präsentiert sich die institutionelle Umwelt mythisch, implizit und dysfunktional statt rational operierend. Organisationen importieren institutionelle Elemente in ihre formale Struktur, um mehr Legitimität und dadurch mehr Ressourcenzufluss zu erlangen. Somit kann letztendlich eine höhere Überlebensfähigkeit erreicht werden.

Die makroinstitutionelle Perspektive ist prozesshaft zu diagnostizieren (vgl. Walgenbach 2002). Zur Auflösung von Dilemmata wird das Instrument „Entkoppelung“ herangezogen.

Mikroinstitutionell:

In dieser Perspektive wird Institutionalisierung als langfristiges Unterfangen ausgemacht: Die Akteure bemühen sich nachhaltig, ihre Ziele zu erreichen. Die Zielerreichung steht in Referenz zur jeweiligen Macht der Akteure.

1.3 Wissen

1.3.1 Konventioneller Wissensbegriff: rationalistisch vs. empiristisch

Jedes lernkontextuelle Handeln ist von einer spezifischen Logik geleitet, die durch spezifische Wissensstrukturen repräsentiert wird. Die Wissensstrukturen sind qua Definition außerhalb des personalen Systems eines bspw. Nutzers oder Lernalers, d.h. einer fremden Kontextierung, namentlich seiner Umwelt zuzuordnen und insofern stets vordefiniert, als sie unabweislich in Relation zu einem Urheber stehen. Der eigene, vorhandene Wissensbestand kann sich nur infolge der Aneignung fremder Wissensstrukturen verändern (s.u.). Dieser Vorgang ist als Lernvorgang zu deuten.

Der Wissensbegriff ist erkenntnistheoretisch generiert. Die jeweilige Terminologie steht daher notwendigerweise in Relation zur spezifischen Disziplin bzw. zur paradigmatisch geleiteten Beobachterperspektive, so dass sich ein weites Spektrum an Beschreibungen und Bestimmungen ergibt: Szenische Eindrücke und Bilder beschreiben dabei den einen und scheinbar gesichertes diskursives Wissen den entgegengesetzten Pol.

¹¹ Der Postempirismus bezeichnet einen paradigmatischen Horizont des didaktischen Konfigurationsmodells und wird in Teil A

Nach Literaturlage wurde der Wissensbegriff originär von der prominenten, dualistischen Wirklichkeitsbeschreibung her bestimmt, und zwar einmal in rationalistischer Perspektivrichtung¹² als „präempirisches Wissen“ und zum anderen in der dichotomen, empiristischen Perspektivrichtung¹³ als „empirisches Wissen“. Tatsächlich ist jedwedes Wissen, darunter selbst formallogisches, diskursives Wissen wie z.B. mathematisches Wissen und freilich originäres Wissen, ausnahmslos aufgrund von Beobachtung gewonnen und demnach als erfahrungsbasiert zu bestimmen.

Die Generierung der Leitkategorie erhält jedoch aus der Perspektive des Lernalers ihren Sinn: Er besitzt zum einen eigenes bzw. angeeignetes Wissen, das er in einem persönlichen, sinnlichen Erfahrungsprozess generiert hat und das als empirisches Wissen zu bezeichnen ist. Es ist also ontologisch basiert und dem lebensweltlichen Horizont des Lernalers zueigen. Erfahrungswissen kommt als „Bekanntheits- oder Vertrautheitswissen“ daher. Es ist mehr oder weniger unbestimmt.

Aus der Perspektive des Lernalers ist das außerhalb seiner Selbstreferenz zu entdeckende Wissen ein Wissen, das ihn vorerst fremd anmutet und das er erst noch erfahren muss. In diesem Bestimmungshorizont ist dieses Wissen als präempirisch zu bezeichnen. Präempirisches Wissen gilt als deduktives, freischwebendes, invariantes und apodiktisches Wissen. DEWE entwickelt für diese informationelle Wissensform die Semantik „situations- und kontextfreies Wissen“ (Dewe 2000: 41). Dem Lernaler präsentiert sich präempirisches Wissen als fremder Wissensbestand, der also deutungsabhängig und bestimmungsbedürftig ist.

Der paradigmatische Referenzrahmen vorliegender Dissertation ist systemtheoretisch, konstruktivistisch, postempiristisch und alltagstheoretisch bestimmt, so dass ich auf dieser Folie die Sortierung „Wissenschaftliches Wissen“ versus „Alltagsweltliches Wissen“ nutzbar mache (vgl. Teil A Kap. 1.4).

1.3.2 Wissensaneignung und -generierung: Sinnbildung

Der Nutzer bzw. Lernaler steht zunächst einem fremdreferentiellen Wissensbestand gegenüber, der also außerhalb seines personalen Systems liegt. In lernkontextueller Perspektive könnte sich ein Spektrum an fremden präempirischen Wissensbeständen auf tun, und zwar in der Reichweite von diskursiven Wissensbeständen bis hin zu sinnlichen Wahrnehmungen wie z.B. sinnliche Eindrücke oder Erfahrungen. Als Beispiel für diskursive Wissensbestände diene das Spektrum von formalwissenschaftlichen Wissensbeständen wie z.B. Mathematik,

Kap. 4.2.2 erläutert.

¹² firmiert auch unter „apriorisches Wissen“. Prominente Verfechter waren Plato und Descartes

¹³ firmiert auch unter „aposteriorisches Wissen“. Prominente Verfechter waren z.T. Plato, Aristoteles, Thomas v. Aquin, Leibniz

die als deklaratives, sachlogisches Wissen daherkommt bis hin zu explizit oder implizit normativen, fremden Wissensbeständen.

Gleichwie ist der Nutzer bzw. Lerner von der Motivation getrieben, sich das fremde präempirische Wissen anzueignen. Der Motivgrund kann bewusst sein, indem der Nutzer bzw. Lerner intendiert, sich den fremden Wissensbestand anzueignen und somit seine Aufmerksamkeit gezielt auf das fremde, ungeläufige Wissen richtet. Andererseits kann aber auch der Wahrnehmungsprozess des Nutzers bzw. Lernalers unerwartet unterbrochen werden, indem er durch fremdes, ungeläufiges Wissen irritiert wird und hierauf der Lerner unwillkürlich seine Aufmerksamkeit auf den fremden Wissensbestand richtet, was letztlich in einen Handlungsimpuls mündet. Der Motivgrund zur Aneignung kann selbst- oder fremdbestimmt sein.

In Relation zu seinen spezifischen lebensweltlichen Relevanzstrukturen nimmt der Nutzer bzw. Lerner das fremde Wissen auf, indem er es strukturiert. Die Relevanzstrukturen basieren auf verfestigten Deutungsmustern, folgen demnach jeweiliger Sinnreferenz und schlagen an mehr oder weniger bewusstem Vorwissen, vorhandenen Erfahrungen, Erlebnissen oder Eindrücken durch. Der Strukturierungsprozess an sich ist selbstreferentiell: Der fremde Wissensbestand wird im eigenen, notwendigerweise vorstrukturierten Deutungshorizont relationiert und mit Sinn belegt. Stets im mitlaufenden Sinnhorizont bilden sich die Relevanzstrukturen nun um und richten sich neu ausrichten; das Fremde wird also in bestehende Ordnungen eingepasst, so dass diese umstrukturiert oder revidiert werden. Erfahrungsbasiert entwickelt der Nutzer bzw. Lerner somit eine neue Semantik. Die Wissensgenerierung ist an eine Reflexionsfunktion gekoppelt und mithin als Bedeutungsbildungsprozess zu identifizieren, der die eigenen, vorgängigen Repertoires an Deutungsmustern reorganisiert. Vermag die nunmehr generierte Sinnstruktur an den Bedeutungshorizont des ursprünglich präempirischen Wissensbestandes anzuschließen, hat der Lerner diskursivierbares Wissen erzeugt.

Bei funktional didaktisierten Lernprozessen sind die Relevanzstrukturen linear und beim Alltagslernen konzentrisch organisiert (vgl. Runkel 1976: 35ff). Üblicherweise und insbesondere bei alltagsweltlichen Lernprozessen erfolgt die Wissens- und Sinngenerierung durch analoge, intuitive Wirklichkeitsbeobachtung und auf dieser Folie durch induktives oder abduktives Schließen.

1.3.3 Erwachsenenpädagogische Typologie

In der erwachsenenpädagogischen Disziplin ist der Wissensbegriff sowohl weit als auch uneinheitlich bestimmt worden.

Bspw. wies FAULSTICH darauf hin, dass der Wissensbegriff im grundlagentheoretischen Bezugsrahmen geklärt werden müsse, und zwar im Hinblick auf seine „Organisation, seine Formen und sein Management“, welches „Systematisierung, Verwendung und Verwertung“ umfasse (Faulstich 2001: 19).

NOLDA richtete ihre Aufmerksamkeit auf die Formen von Wissen. Sie gelangte zu folgender Klassifizierung (Nolda 2001a: 104):

- Alltagswissen respektive Sonderwissen:
deskriptiv, valuativ, deklarativ, prozedurales Fakten- und Methodenwissen
- Orientierungs- und Handlungswissen:
instrumentell respektive reflexiv
- Methodisches Wissen:
als Wissen von Planung und Steuerung

TIETGENS prägte den Begriff des Wissens als „Strukturelemente des Wissens“ aus. Er differenzierte nach Anforderungsarten und stellte im Zielrahmen einer situationsadäquaten Zuordnung des zunächst undifferenzierten additiven Wissens übergreifende Kriterien auf. Hierauf teilte er die Strukturelemente des Wissens wie folgt in Kategorien ein (vgl. Tietgens 2000):

- A. Gegenstandswissen:
Sichtbarkeit, Greifbarkeit. Das Begriffliche bestimmt den Modus. Das Gegenstandswissen bedarf des Relationswissens.
- B. Mentalwissen oder Orientierungswissen:
Situations- und problemangemessener Umgang mit dem Begriffswissen und dem Relationswissen als einem Wissen für den Übergang von der Welt der Wahrnehmung in die Welt der Vorstellungen. Es gilt, eine Balance zwischen Begriffspräzision und Auslegungsspielraum finden. Das Mentalwissen bestimmt TIETGENS mit der Funktion, sich in etwas Fremdes hineinzusetzen und es nachzuvollziehen.
- C. Verständigungswissen bzw. semantisches Wissen:
Im Zentrum stehen Erkennen des Gemeinten, Lesen der Aussagen, Variation des Ausdrucks der eigensprachlichen Äußerungen bzw. des Gesprächstils.
- D. Verhaltenswissen
TIETGENS bezeichnete es auch als Handlungswissen und Umgangswissen

HOF akzentuierte den Wissenserwerb, entwickelte die Systematik des Begriffs induktiv über Typenbildung und dimensionierte wie folgt (vgl. Hof 2001b):

- A. Rezeptives Wissen:
Referenzpunkt ist „Welt“. Im Zentrum steht die Aufnahme von Information. Diesen Vorgang bezeichnet HOF als „präsentierten Wissensbestand“.
- B. Erfahrungsbezogenes Wissen:
Referenzpunkt sind die Teilnehmer. Erfahrungen und Erlebnisse werden verarbeitet. HOF nennt diesen Vorgang Interpretation von Wirklichkeit.

C. Diskursives Wissen:

Referenzpunkt sind wieder die Teilnehmer. Implizites Wissen wird expliziert. Dies kommt der Interpretation von Wirklichkeit gleich.

D. Verwendungsbezogenes Wissen:

Referenzpunkt sind auch hier die Teilnehmer. Es erfolgt eine Auseinandersetzung mit gelungenen Handlungsmustern. Dieses Wissen wird von HOF als situiert bestimmt.

E. Imitation:

Referenzpunkt ist wie unter A.: „Welt“. Erfolgreiche Handlungsmuster werden nachgeahmt. Es entsteht wieder ein „präsentierter Wissensbestand“.

DEWE setzte sich mit dem Wissensbegriff auf der Folie von „symbolischer Repräsentation von sozialer Wirklichkeit“ auseinander und mithin zur Bestimmung von Wissen als „kontextuell strukturiert“ und „angepasst an jeweilige Relevanzstrukturen der Adressaten“. Den Begriff des Wissens umschrieb er mit „Prozess transformierender sozialer Aktivität“ (Dewe 2000: 51f).

SCHÜßLER/ARNOLD akzentuierten Aneignung und Verwertung von Wissensstrukturen und setzten wie Dewe bei den „Relevanzstrukturen“ an. Nach ihrer Diagnose könne sich Wissen „vielmehr nur zu einer handlungsleitenden Orientierung entwickeln, wenn es vom Subjekt „anverwandelt“ werden kann“ (Schüßler/Arnold 2001: 10). Die „Anverwandlung“ von Wissen basiere auf der Transformation von objektivem Erklärungswissen in subjektives Handlungswissen. SCHÜßLER/ARNOLD umschrieben diesen Prozess mit „kohärenter Zusammenhang von erklärungsrelevanten Informationen und subjektivem Handlungspotential“. Wissen sei also voraussetzungsvoll: Es müsse „anwandelbar“ sein und eine Zumutung für die Teilnehmer darstellen (ebd.).

1.4 Differenztheoretische Wissens- und Logikbestimmung

Im Zentrum vorliegender Dissertation stehen Lernkontexte. In diesem Funktionszusammenhang und - ohne vorweggreifen zu wollen - aufgrund der Ergebnisse, die anhand des in Teil B entwickelten alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells erhalten wurden, bietet sich aus dem Sammelsurium der begrifflichen Bestimmungen von „Wissen“ die Abhandlung der Differenzkategorie „Wissenschaftliches Wissen“ versus „Alltagsweltliches Wissen“ an. In den nachfolgenden Kapiteln erläutere ich den dichotomen Wissensbegriff.

1.4.1 Wissenschaftliches Wissen und formale Logik

Wissenschaftliches Wissen äußert sich qua Definition präempirisch und diskursiv. Es repräsentiert formale Logik. Formale Logik ist begriffssystematisch, axiologisch und deduktiv zu identifizieren. Sie wird im allgemeinen als formal gültig angesehen.

Wissenschaftliches Wissen ist spezifisch modelliert und weist eine spezifische Sinnstruktur auf; dies wird in den folgenden Unterkapiteln anhand der theoretischen Bestimmungen führender Forscher erläutert werden. Da die Notionen aus den konzeptuellen Perspektiven einzelner Theoretiker herrühren, sind sie zwangsläufig different begrifflich gefasst. So verwenden die einzelnen Theoretiker Notionen wie bspw. "Logik der Wissenschaft", "wissenschaftliches Wissen", "wissenschaftliche Rationalität", "Professionalität", "Faktizität" oder "objektive Wirklichkeit".

Nach Literaturlage gründen die Beschreibungen zum einen auf wissenschaftstheoretischen Positionen und zum anderen auf erwachsenenpädagogischen Positionen. Der Diskurs setzte im wesentlichen in den 1970er Jahren ein, wurde überwiegend bis in die 1980er Jahre geführt, verflachte und dauert in geringem Maße fort.

Praxisferne Akteure gehen üblicherweise von einer idealtypischen pädagogischen Praxis aus, und zwar in der Bestimmung als funktional-didaktisch strukturiert, formaler Logik gehorchend, die durch wissenschaftliches Wissen repräsentiert ist. Als Beispiel seien Vorträge angeführt oder Veranstaltungen, die schuldidaktischer Logik folgen.

1.4.1.1 Wissenschaftstheoretische Positionen

RUNKEL verwendete den Terminus der "Sondersphäre" und bestimmte sie als "objektive Wirklichkeit". Er beschrieb diese als ein "System der theoretischen Objektivation", das durch reflexives Denken hervortrete. Das reflexive Denken diagnostizierte RUNKEL begründet in "Erklärungsnotstand und Problematisierung" (Runkel 1976: 67ff) und zielführend für Erkenntnis und Problemlösung. Die objektive Wirklichkeit präsentiere sich über additives und antinomisches Denken. Demnach würden die emergierenden, singulären Wirklichkeitsausdrücke voneinander isoliert gesehen. Theoriesprache identifizierte RUNKEL als instrumentell und insbesondere als digital, logisch, exakt und kategorial. Auf dieser Folie betrachtet vermöchten Allaussagen und Objektivationen prinzipiell generiert zu werden.

Der Begriff des "wissenschaftlichen Wissens" umfasst nach KELLNER/HEUBERGER Denk- und Ordnungsmuster, darunter Inhalte, Techniken und Methoden. Dieses Repertoire sei situationsvariant. KELLNER/HEUBERGER entwickelten für das wissenschaftliche Wissen die Semantik von "logisch widerspruchsfrei, konsistent und adäquat" (Kellner/Heuberger 1999: 95).

Auch DEWE stellte gut zehn Jahre vorher Überlegungen zum "wissenschaftlichen Wissen" an. DEWE machte das Deutungsangebot wissenschaftliches Wissen als „standardisiertes System“ zu handeln. Er bestimmte es als "an Prinzipien von Effizienz orientiertes Regelwissen", das widerspruchsfreie Aussagen beinhalte, und es "ist nicht auf subjektive Sinnstrukturen transformierbar; nur in inhaltlich verschiedenen Handlungssituationen einsetzbar" (Dewe 1988: 139). Wissenschaftliches Wissen werde von einem "reflektierenden Menschen" produziert. Dieser

zeichne sich durch "Vorausplanung, Organisation und theoretische Interessen" aus. Die Motivstruktur des Handelns bestimmte DEWE folgendermaßen: "Falsifikation mit Argumentation, Intention und die Sachlage unter Frage klären". Die Intention bestehe darin, "die Sachlage genauer, differenzierter und klarer auszudrücken". Nach seiner Strukturdiagnose sei das wissenschaftliche Wissen über die Differenzkriterien "kanonisch-hypothetisch und linear-sequentiell" zu identifizieren. Die Dimensionen "Handeln" und "Entscheiden", "Gewissheit" und "autoritative Relevanz" leitete er davon ab.

DEWE erläuterte außerdem "Professionalität". Er beschrieb sie als "wissenschaftliche Rationalität", die er als "systematisch, wertbezogen, methodologisch organisiert und von akutem Entscheidungszwang frei" beobachtet hatte. Gleichwohl trete sie durch einen "gesteigerten Begründungszwang" hervor (Dewe 1988: 78).

HITZLER thematisierte die Aneignungsspezifika von wissenschaftlicher Logik: Die "Auswahl nach expliziten Kriterien des Erkenntniswertes führt zu systematischer Klassifizierung und empirischer Überprüfbarkeit" (vgl. Hitzler 1999). Nach der Diagnose von HITZLER beschreibt die Logik der Wissenschaft ein Äquivalent zur Logik der Professionalität. Wissenschaftliche Logik umschrieb er mit „Klarheit, Folgerichtigkeit, Systematik“.

1.4.1.2 Erwachsenenpädagogische Positionen

In der Erwachsenenpädagogik der jüngeren und gegenwärtigen Zeit dokumentieren sich nachfolgende Positionen.

Sylvia KADE machte ein Deutungsangebot zur Aneignungsspezifika:

"Das Lernen beginnt mit der Auswahl eines Gegenstandes und dessen expliziter Begründung. Erst mit dieser wird die Differenz von Wissen/Nicht-Wissen als Horizont von ausgeschlossenen Möglichkeiten und als Schwellenmarkierung zu einem unbekannten Feld bewußt" (Kade, S. 2001: 354; vgl. auch Schöffter 1997). Und:

"Auch Umwege und Fehler können bei der Lernarbeit (...) ein Anlaß sein, um Lernstrategien zu erläutern, im Gegensatz zum Alltag, in dem gelernt wird, um auf dem kürzesten Wege voranzukommen oder ein praktisches Problem ohne Aufschub zu bewältigen" (Kade, S. 2001, a.a.O.).

SCHÄFFTER beschrieb funktional-didaktische Lernkontexte:

"Jede Lernsituation ist notwendigerweise "künstlich", d.h. sie unterscheidet sich dadurch strukturell vom Alltag, dass sie Wirklichkeit reduziert. Nur hierdurch ist sie lernförderlich, denn sonst wäre sie "Alltag". Allerdings lassen sich Lernsituationen in ihrer jeweiligen Beziehung zum Alltag unterscheiden und zwar an der Bewegungsrichtung einer Distanzierung oder Einflußnahme auf die Lebenssituation der Teilnehmer" (Schöffter 1998a).

1.4.1.3 Kritische Einschätzung des wissenschaftlichen Wissens

In den späten 1970er bis 1980er Jahre wurde ein Bedeutungszuwachs von wissenschaftlichem Wissen beobachtet: SCHÜTZ/LUCKMANN wiesen aus, dass das „Sonderwissen“ das

polare „Laienwissen“ in eine nachgeordnete Position versetze und seine Bedeutungseinbuße herbeiführe (vgl. Schütz/Luckmann 1979: 374).

In der Erwachsenenbildung wurden Alltagswissen und wissenschaftliches Wissen stets als entgegengesetzte didaktische Prinzipien aufgefasst (vgl. Tietgens 1992: 82). Ausgehend von der Diagnose, wissenschaftliches Wissen würde zur paradigmatischen Leitfigur, wurde in der Erwachsenenbildung eine „alltagstheoretische Debatte“ geführt; dem Alltagswissen wird nunmehr größere Bedeutung beigemessen:

„In einer Wissensgesellschaft wächst mit der Bedeutung wissenschaftlichen Wissens die Relevanz erfahrungsabhängigen Wissens („common sense“¹⁴, implizites Wissen, tacit knowledge, Intuition, Geschmack...)“ (Siebert 2002: 33).

KELLNER/HEUBERGER sprachen in der jüngeren Vergangenheit dem sozialwissenschaftlichen Wissen gar eine eigene Existenz ab. Ihrer methodologischen Auffassung zufolge werde ein sozialer Forschungsgegenstand, gemeinhin Akteure in der pädagogischen Realsituation, von einem Forscher in Außenperspektive erforscht. KELLNER/HEUBERGER stellten heraus, dass der extern agierende Forscher nur Erkenntnisse in „Binnenperspektive“ erhalten könne. In der Bestimmung, dass externer Forscher wie zu erforschender sozialer Gegenstand einer gemeinsamen Lebenswelt angehören, darf nach KELLNER/HEUBERGER wissenschaftliches Wissen keine Sondersphäre für sich reklamieren (Kellner/Heuberger 1999: 75).

1.4.2 Alltagsweltliches Wissen und alltagsweltliche Logik

Anders als das wissenschaftliche Wissen, das in Referenz zu „Sondersphäre“ und Wissenschaft steht und formale Logik repräsentiert, ist der Alltag aus einer Reihe durchweg varianter Settings komponiert, die eine spezifische Partitur herausbilden. Darin geborgene Handlungs- und Verhaltensstrukturen und ihre Kontexte überlagern oder verschränken sich und erzeugen so ein spezifisches heterogenes Muster. Die einzelnen Settings folgen spezifischer Logik. Das alltagsweltliche Wissen ist in der Regel intuitiv erzeugt und repräsentiert alltagsweltliche Logik.

Auch hier gilt, dass lediglich Theorieversatzstücke vorliegen und daher die alltagstheoretischen Auffassungen aus den konzeptuellen Perspektiven wieder im Hinblick auf spezifische

¹⁴ s. auch Teil A Kap. 4. Die paradigmatische Figur des „common sense“ beruht auf den Prolegomena zur Metaphysik von KANT (vgl. Kant 1783), der den Begriff des „communis sensus“ ausprägte, und zwar als Urteile bzw. Erkenntnissätze, die sowohl das Wissen über die Welt vermehren als auch notwendig und allgemein gültig sind und die über bloße Induktion, d.h. sinnliche Erfahrung, nicht erreicht werden können. Auch wenn die kantianische Theorie über die allgemeine Urteilskraft v.a. in der ethnomethodologischen Soziologie zum Common Sense-Konzept weiterentwickelt wurde, erfuhr sie auch Kritik. Die Empiristen, darunter HUME, bestritten die Existenz einer objektiven Notwendigkeit von kausallogischen allgemeingültigen Aussagen und setzten die Beobachtung von korrelierenden Ereignissen, auf den Begriff „Gewohnheit“ gebracht, dagegen. Nach HEGEL, um einen phänomenologischen Vordenker anzuführen, sei die Struktur des Wahrgenommenen anhand eines „intuitiven Verstandes“, also durch Anschauung anstelle von Vorabdefinition zu erkennen.

Charakteristika, darunter Wissensstrukturen und Aneignungsmodi der einzelnen Theoretiker dargelegt werden; sie sind notwendigerweise einschlägig begrifflich gefasst.

Nach Literaturlage ergeben sich drei Auffassungen, für die je ein Kapitel vorgesehen ist: Alltagssoziologische Perspektiven (Kap. 1.4.2.1), Konzept der Lebenswelt (Kap. 1.4.2.2), Erwachsenenpädagogische Perspektiven (Kap. 1.4.2.3) und Alltagstheoretische Ansätze zu Lernkontexten (Kap. 1.4.2.4).

1.4.2.1 Alltagssoziologische Perspektiven

Der wissenschaftstheoretische Diskurs zu Alltagstheorien setzte zunächst in den 1960er Jahren in den USA ein und wurde in den 1970er Jahren in Deutschland aufgenommen. Er war anfangs sozialwissenschaftlich motiviert; in den 1970er Jahren schlugen sich auch die Teildisziplinen der Ethnomethodologie und Sozialpsychologie mit ihrer jeweiligen Perspektivität im Diskurs nieder.

Positionen in den USA

MEAD unterbreitete Ende der 1960er Jahre das Deutungsangebot, den Alltag relational zu "Handeln" und "Wissen" zu bestimmen und beschrieb dieses Muster als "Habitualisierung der Erwartungen im Individuum" (vgl. Mead 1968).

Stets in dieser Zeit diskutierte MOORE das Konzept des "common sense"¹⁵. Er umschrieb es mit "Orientierungswissen für die Lebensführung, das die Aufdeckung des Wissens ermöglicht". In dieser Realitätsdeutung wies er dem Konzept die Bedeutung eines "konstitutiven Elements für wissenschaftliches Wissen" zu (vgl. Moore 1969).

MOORE diagnostizierte den Alltag als "sprechen und reden" und als "gewöhnliches Durcheinander, magischen Reiz und Spannung". Er trete durch "praktische Interessen, Aspekte und Verhaltensweisen von Personen in Situationen" hervor. Den Alltag zeichne auch aus, dass unter Handlungsdruck schnelle Entscheidungen getroffen werden müssten (vgl. Moore 1969). Alltag präsentiere sich darüber hinaus über "Typik, Relevanzstrukturen, Deutungsmuster und Selbstverständlichkeit", was konstituierend sei für "generierte Diskurse, Explizierung, Spontaneität, Affekte und Emotion". Diese Beobachtungen stellte MOORE in den Referenzrahmen von "Handlungsalternativen und -direktiven und Kriterien der ökonomischen Effizienz und der kognitiven Rationalität" (vgl. Moore 1969).

MOORE richtete seine Aufmerksamkeit auch auf das "Alltagswissen". Es beinhaltet in seiner damaligen Deutung emotional verankerte kulturelle Werte bzw. Einstellungen und soziale

¹⁵ Das „Common Sense“-Konzept wurde breit rezipiert. In der Erwachsenenbildung findet sich z.B. ein Aufweis bei Schäffter im Jahr 2005 (vgl. Schäffter 2005c).

Normen, die auf eine fraglos gegebene akzeptierte Ausgangslage des Handelns zurückzuführen seien. Die Wissenstypik des Alltags sei als resistentes „Rezeptwissen“ zu identifizieren. Als solches umschlosse es einen „primären Informationsstand“, der vor „stabilitätsbedrohenden Neuinformationen“ geschützt sein soll. Eine identitätssichernde Funktion würde deutlich; als bewahrende Mittel dienten „Abschwächung bzw. Ignoration“ und letztlich die „Vermeidung von kognitiver Dissonanz“ (vgl. Moore 1969).

In der annähernd zeitgleichen Deutung von Alfred SCHÜTZ bestehen „mannigfaltige Wirklichkeiten“, die jeweilig nach spezifischen erfahrungsbasierten Prinzipien geordnet seien (Schütz 1971: 267f). Die „alltägliche Einstellung“ steht nach der historischen Diagnose von SCHÜTZ der Welt der Wissenschaft, die er auf den Begriff der „theoretischen Einstellung“ brachte, antagonistisch gegenüber¹⁶. Alltag werfe idealtypisch formuliert zu Wissen und Reflexion einen Gegenhorizont auf. SCHÜTZ unterschied weiterhin in zwei komplementäre Sinnstrukturen, in den subjektiven Sinn als die „Motivstruktur der Akteure“ und in den objektiven Sinn als „Rationalität“, „Welt“ und „Wissen“.

ZIMMERMAN/POLLNER richteten ihre Aufmerksamkeit auf die „Alltagswelt als Phänomen“ und orientierten sich an MERLEAU-PONTY und seiner „fundamentalen Faktizität“ (vgl. Merleau-Ponty 1964). In Referenz zu jeweiligen Zeit-, Raum- und biographischen Perspektiven würde danach jeder die Welt gleich wahrnehmen; sie sei intersubjektiv erfahrbar. Die kompetente Anwendung „richtiger“ Redewendungen, Paradigmen, Motive, Organisationspläne konstituierten so die gemeinsam bekannte Welt. In der historischen Realitätsdeutung von ZIMMERMAN/POLLNER emergiert Alltagswissen als „Ad-hoc-Wissen, mehr oder weniger allgemein, mehr oder weniger an seinen Rändern verschwommen“. Sie beobachteten eine zweckrationale Orientierung: „Was ein Mitglied wissen muß, bezieht sich auf praktische Erfordernisse des jeweiligen Problems (...) seine Kriterien der Angemessenheit, seine Verfahrensregeln, seine Strategie angestrebte Ziele zu erreichen sind für es nur so gut, wie sie unbedingt sein müssen“.

Davon ausgehend, dass „die Welt nicht durchschaut“ würde, identifizierte Max WEBER die Handlungslogik des Alltags als „sachlich“; weiterhin als „zeitlich“, was er über „Kontinuität, Wiederholbarkeit und Fortschrittsglaube“ beobachtete und letztlich als „sozial“, erfahrbar am „Herrschaftsverhalten und an der Gehorsamspflicht“ (Weber 1980: 7).

Handlungen waren in der Deutung von ZIMMERMAN/POLLNER Träger von Normen, Rollen, Einstellungen und Vorstellungen. Der „Problemfokus“ wäre der Alltag als ein System „unkorrigierbarer Annahmen, absoluten Glaubens“ und geteilter Symbolik, dem „Common Sense“ (Zimmerman/Pollner 1976: 70). Kognitive Strukturierungen seien im System geteilten Glaubens selbstverständlich und daher fraglos gegeben. In diesem Deutungsrahmen sprachen

ZIMMERMAN/POLLNER von „Insidern“ und bestimmten sie als Mitglieder einer Gruppe wie z.B. Familie oder Subkultur mit einundderselben Perspektive auf „Welt“. Das System geteilten Glaubens präsentiere sich insbesondere über „Objekt Konstanz“. Qua Definition werden die Objekte ahistorisch und universell identisch bestimmt. MEHAN/WOOD wandten ein, die Objekte würden in „Szene“ erscheinen, erzeugten aber erst die Szene, in welcher sie wahrnehmbar seien (Mehan/Wood 1976: 34ff).

GOFFMAN identifizierte „Alltagswirklichkeit“ als „ganzes geschichtetes Stück ineinandergreifender Rahmungen“, und es „scheint als Abglanz eines Urbildes“. Von diesem Pol her betrachtet bestimmte GOFFMAN „Alltagswirklichkeit“ als unmittelbares Symptom, als direkten Ausdruck und demzufolge als sich unmittelbar vollziehend (vgl. Goffman 1977).

Positionen in Deutschland

Ein paar Jahre später wurde der Diskurs in Deutschland geführt. LEITHÄUSER identifizierte das Alltagsbewusstsein als „bewußt-los“. Der Alltagsmensch habe weder Einsicht in gesellschaftliche Verhältnisse noch in den Entstehungskontext. Widersprüche und Antagonismen verflachten (Leithäuser 1975: 55).

HAMMERICH/KLEIN bestimmten den Alltag in seiner Strukturierungs- und Handlungsdimension (vgl. Hammerich/Klein 1978: 11f): „Alltag verweist eher auf einen „Mischzustand“, auf einen Rahmen, dessen Inhalt kaum nach einem einheitlichen Prinzip geordnet ist“. Damit konnotierten sie „sich synchron äußern könnende verschiedene Dimensionen menschlicher Verhaltensformen“. Alltag wurde von HAMMERICH/KLEIN beschrieben als „unexpliziert, ambivalent und in der Schwebe gelassen“. Sie wiesen dem Handeln im Alltag die Bedeutung „abwarten, nicht definieren, nicht vorher abklären“ zu und diagnostizierten „unmittelbare Verhaltensreaktionen“, die „beobachtet und registriert“ würden und „ritualisiert“ seien. Missglückte Handlungen wären in diesem Bedeutungszusammenhang als „Verdrängung, Verleugnung, Schuldzuweisung und Externalisierung“ zu bestimmen (ebd.).

HITZLER deutete alltagsweltliches Wissen als implizit¹⁶. Den im lebensweltlichen Kontext Handelnden beobachtete HITZLER als jemanden, der unsystematische Entscheidungen, Deutungen und Erklärungen treffe. Der so Handelnde stimme die Folgerungen nicht aufeinander ab und verwende überkommene Praktiken. Sein Handeln sei sinnfällig pragmatisch geleitet. Die Standpunkte seien vertauschbar und die Relevanzsysteme seien kongruent und markierten in dieser Referenz Vorurteile (vgl. Hitzler 1992).

¹⁶ Diese Aussagen wurden in der Folgezeit breit rezipiert, in der Erwachsenenpädagogik z.B. von Sylvia Kade (1983).

¹⁷ Das formale Logik repräsentierende, wissenschaftliche Wissen bestimmte er als „ausdrücklich“.

WALDENFELS wandte sich annähernd zur selben Zeit dem Diskurs zu. Nach seiner Beobachtung war der Alltag „Stätte der Sinnproduktion“ und das „Widerspenstige“. Das Alltagsleben präsentiere sich als „zersprungene Einheit“ und komme „teilzeitlichen Sonderwelten“ gleich. Der sich so heterogen präsentierende Alltag dokumentiere sich über Vieldeutigkeit und Offenheit der Sinnbildungsprozesse (Waldenfels 1994: 129).

1.4.2.2 Konzept der Lebenswelt

Wissenschaftstheoretische Positionen

Phänomenologischer Ausgangsbegriff

Das Konzept wurde in den 1930er Jahren von dem Philosophen HUSSERL in phänomenologischer Perspektive entwickelt. Er identifizierte zunächst die „alltägliche Lebenswelt“ als „subjektiv evident“ und konnotierte sie mit den Kategorien sozialer Sinn, soziales Bewusstsein, Kommunikation, Zeit und Motiv. In seiner Deutung führe die antagonistische Spannung zwischen der subjektiven Evidenz der alltäglichen Lebenswelt und den theoretischen Abstraktionen der Wissenschaft zur „Sinnkrise des Alltagsmenschen“. Er bestimmte „Lebenswelt“ schließlich als kritische Instanz gegenüber Verselbständigung und Sinnentleerung von Technik und Wissenschaft (vgl. Husserl in Waldenfels 1993).

Epistemologische Position

MOORE, in der Tradition der analytischen Philosophie stehend, identifizierte „Lebenswelt“ als „Boden“ für Wissenschaft und demnach als komplementäre Kontextierung. Das Wissenschaftssystem identifizierte er als systematisiert und formalisiert; es komme in vorinterpretierten „Symbolen und Regeln“ zum Ausdruck. „Lebenswelt“ konnotierte MOORE mit unmittelbarer Erfahrung und dem „Vorgegebenen“ (vgl. Moore 1969).

Sozialwissenschaftliche Positionen

Ungefähr zur selben Zeit wie Moore bestimmte Alfred SCHÜTZ in Anlehnung an Husserl den Begriff „Lebenswelt“, und zwar nunmehr in sozialwissenschaftlicher Perspektive als „sinnhaft strukturierte gemeinsame Erfahrungswelt handelnder Akteure“ (vgl. Schütz 1971). In dieser Realitätsdeutung bezeichnet „Lebenswelt“ den umfassenden „Sinnhorizont aller finiten Sinnbereiche“ im Gegensatz zum „Alltag“, den SCHÜTZ als „begrenzten Sinnhorizont“, „Welt der natürlichen Einstellung“ und „Sphäre des Erlebens“ diagnostizierte (Barz/Tippelt 1994: 124ff).

Ausgehend von Husserls primärer Beschreibung des Begriffs der Lebenswelt und in Anlehnung an Piagets soziozentrische Perspektivität entwickelte HABERMAS den Begriff in kommunikationstheoretischer Perspektive weiter: „Kommunikativ handelnde Subjekte verständigen sich stets im Horizont einer Lebenswelt“ (Habermas 1988: 107). HABERMAS bestimmte „Lebenswelten“ als individuelle Gründe, von denen ausgehend rationale und kritische Deutungsstruk-

turen von Situationen ausgehandelt werden. Lebenswelt identifizierte er mehr oder weniger diffus und fraglos. Im Kommunikationsprozess werden drei Subwelten vermittelt:

- objektive Welt (Faktum bzw. Tatsache)
- subjektive Welt (eigene Innenwelt bzw. subjektive Erlebnisse)
- geteilte soziale Welt (Normen bzw. Erwartungen)

Die Lernleistung des Akteurs besteht in der Transformation des Repertoires von „Weltkonzepten“ und „Geltungsansprüchen“, also des gesamten Prozesses der Konsensfindung in das innere Konstrukt des eigenen lebensweltlichen Horizonts (Habermas 1988: 107f). Vermag dieser kooperative Verständigungsprozess als Verschränkung „kritisierbarer Deutungssysteme“ vom Akteur erkannt zu werden, ist der Aufweis einer Reflexionsfunktion und somit einer Distanzierung zum lebensweltlich geteilten Horizont getan.

HABERMAS nahm eine reallogische Beobachtungsperspektive ein. Von diesem Pol her identifizierte er, dass sich System und Lebenswelt ausdifferenzieren. Um eine zunehmend durchschlagende funktionalistische Vernunft zurückzudrängen, versuchte HABERMAS die Dialektik von System und Lebenswelt mit Hilfe seiner Konsenstheorie zu rekonstruieren und ihr Geltung zu verschaffen (vgl. Habermas 1988). WALDENFELS, geprägt von Husserl und Habermas, unternahm wie Habermas den Versuch, die Dialektik des „Lebenswelt“-Begriffs reallogisch zu rekonstruieren. In diesem Zielrahmen beschrieb er „Lebenswelt“ als „Überwindung des Objektivismus, der aus einer Bodenlosigkeit, nämlich der Ablösung und Verselbständigung wissenschaftlicher Konstruktionen resultiert“ (Waldenfels 1994: 16). Er konzeptualisierte „Lebenswelt“ nunmehr als sich neu erhebende „dritte Dimension diesseits der Scheidung in reine Natur und reines Bewußtsein, in reine Äußerlichkeit und reine Innerlichkeit“ (a.a.O.: 58).

Ende der 1990er Jahre nahm HONER die begriffliche Bestimmung von „Lebenswelt“ in alltagstheoretischer Perspektive vor. Ausgehend von Schütz' Begriff der „alltäglichen Einstellung“ bestimmte sie „Lebenswelt“ nun neu als alltägliche Einstellung, die sich über Realitätsgläubigkeit und routinisierte Handlungen präsentiert (Honer 1999: 52f).

Indem die sozialwissenschaftlichen Disziplinen die kommunikative Interferenz in ihre Beschreibungen aufnehmen, überschreiten sie die phänomenologische Bestimmung von „Lebenswelt“.

Erwachsenenpädagogische Positionen

Ausgangspunkt ist, dass der Akteur aktiv Lernkontexte gestaltet. Von diesem Pol her betrachtet ist „Lebenswelt“ als relationaler Nexus auszumachen: Handlung und Handlungslogik, Sinn und Sinnstrukturen sind durch die Akteure vermittelt und aufeinander bezogen. Die Emergenz der Vermittlung steht in Relation zur Kompetenz der Akteure, über selbstgesteuertes Lernen - also entkoppelt von Institutionen, Organisationen und ungeachtet der intermedi-

ären Wirkung von Erwachsenenbildung - eigene sinngenerierende Lern- und Wissensstrukturen aufzubauen.

KAISER stellte „Lebenswelt“ in einen Verweisungszusammenhang von Individuum und Gesellschaft: „Unter Lebenswelt sollen fixe, komplexe und spezifische Handlungszusammenhänge verstanden werden, die sich herausgebildet haben zur Bewältigung je eigener anthropologisch bedingter und gesellschaftlich erforderter Aufgaben“ (Kaiser 1990b: 17). Zeitgleich bestimmte TIETGENS Lebenswelt konstituierend durch sich ständig erneuernde Deutungsmuster: „Subjektive Auslegungen werden neuen Auslegungen ausgesetzt. *Lebenswelt ist demnach Vorstellungswelt*“ (Tietgens 1992: 18).

Die erwachsenenpädagogische konstruktivistische Realitätsdeutung nahm ihren Ausgang bei Schütz/Luckmann und gelangte zu folgender Deutung:

„Lebenswelt ist nicht die Umwelt, auch nicht die sozioökonomischen Lebensverhältnisse und Lebenslagen. Lebenswelt ist die von uns erlebte und gelebte Welt, das, was wir wahrnehmen, fühlen, vermissen, gestalten (...) Unsere Lebenswelt besteht aus unseren Kenntnissen und Überzeugungen, aus unseren Deutungsmustern und unseren generativen Themen, aber auch aus unseren Handlungsplänen und Träumen, aus unseren vergessenen und verdrängten Inhalten“ (Siebert 1994a: 85f).

In lernkontextueller Perspektive bestimmte Jochen KADE „Lebenswelt“ als „Binnenperspektive des in Zeit und Raum in seiner Welt Handelnden“ (Kade, J. 1997: 30). Danach sei der Lernprozess markiert durch „Wendepunkte der Erfahrung“, welche grundlegend für eine Neuorganisation von Sinnzusammenhang gälten.

NOLDA machte den Begriff „Lebensweltbezug“ verfügbar und bestimmte ihn in didaktischer Perspektive als „vorhandenes und artikuliertes biografisches Teilnehmer-Wissen“ (Nolda 2001a:107).

1.4.2.3 Erwachsenenpädagogische Perspektiven

BARZ/TIPPELT stellten Überlegungen zum Alltagsbewusstsein an. Sie wiesen ihm eine herausgehobene Position zu:

„Alltagsbewußtsein ist das eigentlich Erste, das Fundament, die Evidenz- und Bewährungsquelle für alle anderweitige Erkenntnis“¹⁸ (Barz/Tippelt 1994: 124).

RUNKEL wandte sich diskurstheoretisch der Wirklichkeit des Alltags zu. Er diagnostizierte sie als „dynamische Totalität“ und sprach ausgehend von dieser Bestimmung von „letztem Anteil des Nichtdistanzierten; einem Verbindungsstück zur unmittelbaren Umwelt, unmittelbarer Erfahrungen und Vorstufe für Abstraktionsleistungen des Denkens“ (Runkel 1976: 44). Alltag äußere sich in der historischen Deutung von RUNKEL als „nicht problematisierungsfähig“ und statt-

dessen als „unmittelbare Wirklichkeit und Reproduktionsbereich“. Kognition, Bewertung und Erkenntnis gehen in dieser Realitätsdeutung mit Emotion, wie sie sinnliche Eindrücke und Erleben bezeichnen, in einer hybriden Struktur auf (a.a.O.: 69ff).

RUNKEL setzte besonderen Akzent auf Kommunikation. Er analysierte den Alltag in seinen generierenden Wirkungsmechanismen als „eingelebte Wiederholungshandlungen, Pragmatik (Gebrauchsanweisungen) und Basisloyalität“. Auf diesem Fundament erwachse „Identitätsbildung“ und „Kulturobjektivierung“. Folglich seien Kommunikationsstrukturen an Handlungen gekoppelt und von „sozialen Normen“ geleitet (a.a.O.: 103f): „Die Beachtung des Kontextes der Handlungen und der Sprache ist notwendig, um den Handlungssinn angemessen zu verstehen. Die Handelnden im Alltagsleben können nicht sogleich über die Gründe ihres Handelns Auskunft geben, weil ihre Argumentation aus dem Horizont des Vertrauten und Alltäglichen geführt wird. So zeichnet sich ihr Verhalten und Urteilen auch durch eine gewisse Sprunghaftigkeit und Unausgewogenheit aus“ (a.a.O.: 30).

Im kommunikationstheoretischen Rahmen stellte RUNKEL die narrativ betrachtende, passive Erzählweise in Form von geteilten Geschichten heraus und identifizierte eine identitätsverbürgende und wirklichkeitsstrukturierende Funktion, welche gegenüber Bedrohung und Krisen alltagssichernd, d.h. affirmativ sei. Alltagssprache hatte für RUNKEL „Gleichnischarakter“, in dem Sinnbezug, dass „Bilder, Vagheiten, Vorurteile, Behauptungen, vordergründige Evidenzen, Analogien, das Spontane und Naive, die Personifizierungen konstituieren und personengebundene Willensakte darstellen (ebd.).

Davon ausgehend, dass das Alltagsleben pragmatisch organisiert sei, d.h. mit Verweis auf Schütz/Luckmann und die „natürlich-pragmatische Einstellung“, diagnostizierte RUNKEL die enge Begrenzung des persönlichen Deutungshorizonts aufgrund konzentrischer inkohärenter Relevanzstrukturen (a.a.O.: 35f).

Irritationen, wie sie z.B. durch Überraschungen erfolgen, stellten eine Bedrohung des unproblematischen Vertrauten dar und seien von der Absicht getragen, das Routinewissen zu idealisieren. Um die Verstörung des Relevanzsystems abzuwehren, müssten die „Modifikationsansprüche“ spezifisch verarbeitet werden. Die Relevanzstrukturen bestimmte RUNKEL in ihrer Wirkung als „thematisch – interpretativ – motivisch“. Das Ausmaß der Aufmerksamkeit stünde in Relation zu persönlicher Bewertungs- und Verarbeitungstypik. „Erfahrungslernen“ und „Deutungsmuster“ identifizierte RUNKEL als erfahrungsinduziert und daher notwendigerweise soziohistorisch gerahmt. Das Relevanzsystem stehe in Verweisungszusammen-

¹⁸ In Anlehnung an Schütz hoben BARZ/TIPPELT neben der Sphäre des Alltags die Sphäre des Sonderwissens, darunter wissenschaftliches Wissen und Professionswissen, hervor (Barz/Tippelt 1994: 126).

hang mit Aufmerksamkeit und Betroffenheit und weise „Vertrautheit“ aus; „Vertrautheit“ bezeichnete RUNKEL als „Schemata der Typik und Routine“ (a.a.O.: 109).

RUNKEL stellte außerdem Überlegungen zum alltagsweltlichen Wissen an: Er bestimmte es als „daseinsbezogen, verwoben, gebunden an intersubjektives¹⁹ Verständnis und sinnorientierte Kommunikation“ (a.a.O.: 39) und als „Nicht-problematischwerden“ und evident (a.a.O.: 61). Nach dieser Diagnose war alltagsweltlichen Wissen für RUNKEL „weniger reflektierter Wissensstand, sondern eher die natürlichen Einstellungen, in der sich das im normalen Ereignisablauf dahinglebende Subjekt zu seiner Existenz bzw. Lebenswelt verhält.“ Alltagswissen beschrieb er als „1. Stufe des Routinewissens“ und fasste darunter „Basisregeln/Formalpragmata, gesellschaftliche Bedingungen und Inhalte“; es stelle die „performativische Oberfläche eines Systems von Unterstellungen oder Erwartungen“ dar (a.a.O.: 50). Alltagswissen übernimmt in dieser Deutung die Funktion von „Idealisierung, Momentanstrategie und eine retrospektive Deutung“. Alltagswissen sei ausgewiesen durch „konstitutive Regeln“, die „normative Regeln, symbolische Interaktion“ umschlossen (a.a.O.: 57).

Die Kriterien zur Bedeutungsbestimmung würden in Referenz zu den „sedimentierten Erfahrungen“ generiert. Strukturbrüche wie z.B. „Kompromisse und Fragmentarik“ und die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ zeigten „Irrtümer, Zufälle, Auswege, Umwege, mangelnde Courage, gescheiterte Hoffnung“ an und bildeten die Motivgrundlage für das Handeln im Alltag. Alltagshandeln war für RUNKEL ein „Überspielen von Zäsuren, Umbrüchen, Brüchen durch Umdeuten, Vergessen, Verdrängungen“. Diese Methoden stellten die Handlungsfähigkeit im Alltag sicher (Runkel 1976: 48f).

DEWE akzentuierte „Wissensverwendung“ in „Lebenspraxis und Wissenschaft“. Er stellte die je eigenen „Zielsetzungen und Handlungslogiken“ heraus (vgl. auch Tietgens 1987: 193) und wies die Referenzen Pragmatik und Angemessenheit aus. In diesem Bestimmungshorizont bezeichnete DEWE das pragmatisch motivierte Wissen als „praktisches Handlungswissen“. Er charakterisierte es als „vermutungsbasiert, unbedeutend und historisch“ (Dewe 1988: 9). Das praktische Handlungswissen impliziere allerdings Deutungsprobleme bei der „Interpretation von kollektiven Verbindlichkeiten“ (a.a.O.: 77). Die „kollektiven Verbindlichkeiten“ bestimmte er als „gegliederten Korpus von Handlungs- und Beurteilungsschemata zur sinnhaften Koordination je eigener Handlungs-/Verhaltensweisen“ (Dewe 1988: 115).

¹⁹ Zur Notion „Intersubjektivität“ sei angemerkt: „Der theoretisch reflektierte Pluralismus, der auch Perspektivismus genannt werden kann, behauptet die grundsätzliche historische Relativität der Weltbilder [resp.] der wissenschaftlichen Erkenntnisse“ (Sandkühler 2005). Im Übrigen nannte KANT in seiner Anthropologie denjenigen einen „Egoisten, dem noch ein Auge nöthig, welches macht, daß er seinen Gegenstand noch aus dem Gesichtspunkte anderer Menschen ansieht“, um zum „sensus communis“ fähig zu sein“ (ebd.).

1.4.2.4 Alltagstheoretische Ansätze zu Lernkontexten

Sylvia KADE und Günter DOHMEN versuchten in jüngerer Vergangenheit eine Begriffsbestimmung in dezidiert lernkontextueller Perspektive.

In der Hinsicht von KADE folgt das Lernen im Alltag der "Handlungs- und Ablauflogik der Praxis", die verwendungsorientiert sei (Kade, S. 2001: 351):

"Gelernt wird im Alltag eine Methode, um diese praktisch anwenden zu können, während die Lernsystematik das Erlernen der Methode selbst zum Ziel hat" (a.a.O.: 354).

DOHMEN nimmt im Bezugsfeld des Alltags das „informelle Lernen“ in den Blick, das er vom Verständnis eines formalisierten, institutionellen Lernens abhebt:

„Dieses sog. „informelle Lernen“ ist aber meist anlassbezogen - sporadisch - zufällig, auf die Lösung akuter Einzelprobleme begrenzt, unzusammenhängend, vordergründig-utilitaristisch, unkritisch-unreflektiert. Trotzdem ist es ein von allen Menschen immer wieder in ihrem Lebensvollzug mehr oder weniger erfolgreich praktiziertes Ad-hoc-Lernen, das ihnen hilft zu leben und sogar im einzelnen besser zu leben“ (Dohmen 2001a: 9).

1.4.3 Hybrides Wissen und Logik

Alltagsweltliches Wissen folgt qua Definition alltagsweltlicher Logik. Der Referenzrahmen scheint alltagsweltliche Lernkultur zu sein, wozu beispielsweise bei- und mitläufige Lernprozesse zählen, die sich in unbewusster Moderation, Organisation und Regulierung äußern. In der Deutung von NOLDA ist sowohl wissenschaftliches als auch alltagsweltliches Wissen „fragil“ und „durchmischt“. Jegliches Wissen trage hybride, dynamisierende und fragmentarische Züge und präsentiere sich als Ausgangs- und Lernziel (Nolda 2001b: 110f). Diese Beobachtung lässt plausibel erscheinen, dass sich Lernkontexte faktisch sowohl von formaler als auch von alltagsweltlicher Logik durchsetzt zeigen und insofern als hybrid zu bestimmen sind.

Bspw. geschieht es, dass "wissenschaftliches Wissen auf praktische Rationalität trifft und sich notwendig vermischt" (vgl. Beck/Bonß 1984). Auch DEWE teilte die Beobachtung von BECK/BONß und brachte vor:

"Doch sind es explizit jene eigentümlichen Verbindungen und komplexen Austauschbeziehungen zwischen dem wissenschaftlichen Wissen, welches sich mit den Bildungsangeboten verbindet, und dem Alltagswissen der Teilnehmer als dem Fundus von gemeinsam geteilten Überzeugungen, Bedeutungszuweisungen und handlungsrelevanten Kategorien, mit deren Hilfe die durchlebten Erfahrungen strukturiert werden, die sich in konkreten Unterrichtssituationen bei nahezu allen Formen der Weiterbildung wiederfinden" (Dewe 1988: 11).

Beim Aufeinandertreffen von alltagsweltlichem Wissen und wissenschaftlichem Wissen sind in der Deutung von DEWE in der alltagsweltlichen Kontextierung Störungen bei der Rezeption des wissenschaftlichen Wissens zu beobachten: Alltagsweltliches Wissen äußere sich

widerständig und resistent in Konfrontation mit nicht-alltäglichem wissenschaftlichem Wissen (a.a.O.: 77). Diese Beobachtung ist in der Regel andauernd in Lernkontexten zu machen.

KELLNER/HEUBERGER trafen eine prinzipielle Unterscheidung zwischen dem Handelnden nach alltagsweltlicher Logik und dem Handelnden nach wissenschaftlicher Logik anhand der Ordnung ihrer Relevanzstrukturen. Von diesem Pol her betrachtet zeichnet sich der nach Alltagslogik Handelnde durch „ständiges Handeln und Entscheiden“ aus, wohingegen der nach wissenschaftlicher Logik Handelnde davon freigesetzt wäre und durch „methodisch gesichertes Erklären und Begründen“ hervorträte (Kellner/Heuberger 1999: 89). Vermeintliche formale Logik offenbart sich nun als alltagsweltliche Logik, die auf die gleiche Logik, d.i. Alltagslogik trifft.

BERGER/LUCKMANN bringen das dichotome Begriffspaar alltagsweltliches versus wissenschaftliches Wissen in Relation zur Differenzkategorie Laie versus Experte. In dieser Perspektivrichtung kann der moderne Mensch in einer gewissen sozialen Rolle oder in gewissen Situationen Laie oder Experte sein, ohne auf irgendeine Funktion festgelegt zu sein. Die Evidenz des Experten ist durch funktionales, diskursives Wissen und distinktive Problemlösekompetenz ausgewiesen, und der Laie ist über plausibles, eher intuitives Handlungswissen zu identifizieren (vgl. Berger/Luckmann 1969: 93).

Hybride Logik, repräsentiert durch hybrides Wissen, ist in jedweden Kontexten des Erwachsenenlernens zu entdecken.

1.5 Resümee und Synopse

Lernkontexte

Das Funktionssystem „Lernen“ lässt sich aus institutionstheoretischer Sicht in zwei Kontextierungen differenzieren, in die funktional didaktisierte und in die alltagsweltliche Lernkontextierung, und zwar mit abnehmendem Strukturierungsgrad. In der Übergangszone ist die Form des alltagsdidaktischen Handelns zu identifizieren. Lernkontexte präsentieren sich als „gefestigte soziale Praktik“. Jedes lernkontextuelle Handeln ist von einer spezifischen Logik geleitet, die über spezifisches Wissen repräsentiert wird.

Didaktisches Handeln wird aus systemtheoretischer Sicht in drei Perspektiven differenziert: makrodidaktisch in Programmplanung und Angebotsentwicklung, mesodidaktisch in Planung, Konzipierung, Gestaltung von Lern-/Fachbereichen und mikrodidaktisch in unmittelbare didaktische Interferenz von Lerner und Pädagoge.

Handlungslogik

Leitende Logik und Sinnkonstitution didaktischer bzw. lernhaltiger Handlungen sind durch spezifische Wissensstrukturen repräsentiert. Die spezifische Ordnung der sinnkonstituierenden Handlungen ist regelbasiert und tritt im neo-institutionellen Horizont plastisch hervor. Vom makroinstitutionellen Pol her betrachtet ist eine Organisation in ihrer inneren Konstitution aufgrund der differenten Rationalitätsvorstellungen ihrer Mitglieder als mythisch und in ihrer Außenwirkung als formausweisend und identitätswahrend zu identifizieren. Vom mikroinstitutionellen Pol her bestimmt treten die Organisationsmitglieder mit individuellen Zielsetzungen hervor.

Wissensaneignung und Wissensgenerierung

Konventionell und urtümlich wurde der Wissensbegriff dualistisch beschrieben, und zwar einmal in rationalistischer Theorieperspektive als präempirisches, gemeinhin diskursives Wissen und zum anderen in empiristischer Theorieperspektive als empirisches Wissen. In nachfolgender Zeit und noch immer wird der Wissensbegriff in jeweiliger paradigmatischer Verortung jeweils neu bestimmt. Für die vorliegende Dissertation mache ich die Differenzkategorie „Fremdes Wissen“ versus „Eigenes, verfügbares Wissen“ und die Differenzkategorie „Alltagsweltliches Wissen“ versus „Wissenschaftliches Wissen“ nutzbar.

Der Lernvorgang ist als Prozess der Wissensaneignung und -generierung zu bestimmen: Zunächst nimmt der Lerner das fremde präempirische, d.i. wissenschaftliches oder alltagsweltliches Wissen auf. Hierauf strukturiert er es in Relation zu seinen Relevanzstrukturen, und zwar üblicherweise ausgehend von analoger, intuitiver Wirklichkeitsbeschreibung, und indem er induktiv oder abduktiv schließt. Reflexion und Revision der kulturellen Wissens-

und Bedeutungsbestände und folglich Generierung von diskursivierbarem Wissen markieren den Lernerfolg. Das spezifische, emergierende Wissen ist Verweis auf die spezifisch handlungsleitende Logik und also sinnstiftend. Es lässt sich auf dieser Folie die Differenzkategorie „formale Logik“ versus „alltagsweltliche Logik“ bilden. Beide werden also durch jeweiliges Wissen repräsentiert und leiten lernkontextuelles Handeln.

In der Erwachsenenbildung ist der Wissensbegriff nicht einheitlich bestimmt; überwiegend wird Wissen als Aussagen über die empirische Realität gehandelt. Es lassen sich diverse Wissensformen unter die dichotomen Kategorien des Erklärungs- und Handlungswissens subsumieren. Aneignung und Generierung von Wissensstrukturen im Rahmen eines organisierten Lernkontextes wird nach Literaturlage als „Anverwandlung“ in Relation zur Anforderung bestimmt. Wissensstrukturen präsentieren sich referentiell, fragmentarisch, hybrid und äußerlich.

Wissenschaftliches Wissen und formale Logik

Das wissenschaftliche Wissen repräsentiert die leitende formale Logik und ist wie folgt modelliert:

Die Auswahl des zu erwerbenden Wissens unterliegt der Motivation, eine Sachlage zu problematisieren und gesichert zu erklären, ein Problem zu lösen, Erkenntnis zu erlangen und methodisch gesichert zu begründen und Wirklichkeit zu reduzieren. Die Handlungsbezugspunkte sind Fakten.

Die Auswahl erfolgt reflektierend und begründend anhand der Kriterien der Gewissheit, der Entscheidungskraft, des Erkenntniswertes und der autoritativen Relevanz. Der Auswahlmodus bewirkt empirische Überprüfbarkeit.

Der Aneignungsmodus ist instrumentell-explorierend und befolgt in der Regel das Kriterium der Effizienz.

Tab. 1 enthält eine Übersicht über den Wissenstypus und die bestimmende Logik

Tab. 1: Wissenschaftliches Wissen und formale Logik

Wissenschaftliches Wissen	explizit bzw. bestimmt und diskursiv digital und durchdacht: systematisch, folgerichtig, kategorial, additiv und antinomisch exaktes und klares Vertrautheitswissen
Formale Logik	formal gültig erklärt kanonisch-hypothetisches und linear-sequentielles Ordnungssystem: begriffssystematisch, axiologisch, deduktiv und begründend

Alltagsweltliches Wissen und alltagsweltliche Logik

Das alltagsweltliche Wissen repräsentiert die leitende alltagsweltliche Logik und bezeichnet die komplementäre Kontextierung zum wissenschaftlichen Wissen:

Die Auswahl des zu erwerbenden Wissens unterliegt der Motivation, auf kürzestem Wege ein praktisches Problem ohne Aufschub zu bewältigen. Die Handlungsbezugspunkte sind Handlungsanforderungen; sie liegen auf allen Relevanzlinien. Wirklichkeit wird nicht reduziert und geht in geteiltem Glauben (*communis sensus*) auf.

Die Auswahl erfolgt spontan in dem Bewusstsein, dass es genüge, sich auf etwas zu verlassen und bringt ungesicherte Behauptungen und Annahmen hervor. Der Auswahlmodus ist ad-hoc und nicht zwingend empirisch überprüfbar (Schütz 1972: 57): "Das Wissen des Menschen verteilt sich auf Sachverhalte, deren Ort verschiedene und verschieden relevante Ebenen sind, und man ist sich im allgemeinen nicht bewußt, daß bei dem Übergang von einer Ebene zur anderen bestimmte Modifikationen angebracht sind."

Der Aneignungsmodus ist pragmatisch und intuitiv zu identifizieren. Gestalt und Dichte der konzentrischen Relevanzlinien formen sich unentwegt um. Volle Einsicht in die eigenen Verhältnisse und Prinzipien wird nicht genommen.

Tab. 2 enthält eine Übersicht über den Wissenstypus und die bestimmende Logik:

Tab. 2: Alltagsweltliches Wissen und alltagsweltliche Logik

Alltagsweltliches Wissen	implizit bzw. unbestimmt analog und pragmatisch: natürlich, szenisch (Codes, Typik), inkohärent erfahrungsinduziertes, nicht scharf umrissenes Bekanntheitswissen
Alltagsweltliche Logik	alltagsgebunden inkonsistente Vermittlung: zirkulär, abduktiv und plausibel

Alltagsweltliches Wissen präsentiert sich weithin als hybrides Wissen, also durchsetzt von wissenschaftlichem Wissen.

Hybrides Wissen

Die gegenwärtigen erwachsenendidaktischen Praxisfelder weisen in der Regel hybrides Wissen auf. Diese Durchsetzungen sind in postempiristischer Beobachtungsperspektive wahrzunehmen: Sie lassen die Partikularität der erwachsenendidaktischen Praxisfelder hervortreten, und zwar sowohl für sich genommen als auch in den referentiellen Verknüpfungen und Kontexten, wozu neben anderen der Alltag zählt.

DOHMEN formuliert die hybride Äußerungsform beider Wissensformen als Imperativ:

„Das informelle Lernen bedarf (...) der Ergänzung durch planmäßiges, zusammenhängenderes, erfahrungsübergreifendes, horizonterweiterndes formaleres Lernen. Es geht nicht um ein Entweder-Oder, sondern um ein neu zu gewichtendes Zusammenwirken von formalem und informellem Lernen“ (Dohmen 2001b: 162).

Und TIETGENS gibt zu bedenken:

„Es ist weithin gängig, Wissenschaftsdenken und Alltagsdenken gegeneinander auszuspielen. Daß Vorstellungen über die Unterschiede vorhanden sind, kann in der Tat unterstellt werden. Aber dies könnte auch Anlaß sein zu eruieren, wie beide Wissens- und Denkformen einander zuarbeiten können. Dafür ist jedoch noch wenig getan“ (Tietgens 1992: 95).

2. Zeitreferenz: Erwachsenenpädagogische Praxis in Transformation

Gegenwärtig vollzieht sich ein umgreifender Wandel sozialer Strukturen. Dieser Wandel wird global im sozialen Funktionssystem deutlich; schlägt aber auch an den Subsystemen durch wie im vorliegenden Bezugsfeld, am erwachsenenpädagogischen Funktionssystem²⁰.

Zunächst lege ich die transformatorischen Prozesse in unterschiedlicher Perspektive dar, da diese den übergeordneten Sinnzusammenhang konstituieren. Hierauf beschreibe ich die Wirkungen auf Lerner und auf didaktische Lernorganisation sowohl vom Pol der Institutionalisierung her als auch analytisch. Das Kapitel wird mit einer Zusammenfassung beschlossen.

2.1 Analytische Prozessbeschreibung von Transformation

2.1.1 Pluralisierung und Globalisierung

Transformation macht sich auf unterschiedliche Weise bemerkbar:

- Einmal als Prozess der Differenzierung und Pluralisierung:

Strukturen und Subsysteme differenzieren sich aus: „Die Bewegung läuft von der einen und einzigen Wahrheit und einer fertig vorgefundenen Welt zum Erzeugungsprozeß einer Vielfalt von richtigen und sogar konfligierenden Versionen oder Welten, in deskriptiver Absicht die Existenz und das mögliche Zusammenbestehen unterschiedlicher und konkurrierender, aber gleich legitimer Anschauungen, Interessen, Werte und Lebensweisen“ (Sandkühler 2005; ferner: Scheunpflug 2003: 159).

- Zum anderen als Prozess der Globalisierung:

Differente Strukturen und Subsysteme konvergieren und harmonisieren in moralisch-ethischer, politischer und ökonomischer Perspektivrichtung (vgl. Sandkühler 2005)²¹. Dieser Universalisierungsprozess kommt darin zum Ausdruck, dass sich starre Funktionstrennungen aufheben und einstige Systemgrenzen bis hin zur Uneindeutigkeit verfließen²².

²⁰ Das erwachsenenpädagogische Funktionssystem bestimmte SCHÄFFTER dialektisch mit der Funktion einer „institutionalisierten Dauerreflexion der Gesellschaft“ (Schäffter 2002: 41).

²¹ Die Entstehung globaler Finanz- und Kapitalmärkte habe zur Folge, dass der Nationalstaat brüchig werde und sich nationalstaatliche Akteure/Identitäten mit transnationalen überschneiden (Scheunpflug 2003: 159). Eine solche Homogenisierungsbewegung führe die weltweite Verfügbarkeit von Technologien mit sich und evoziere veränderte Handlungsspielräume: Einerseits entstünden ungeahnte Möglichkeiten, in der Kehrseite jedoch ursächlich größer werdende sozioökonomische Disparitäten und Verarmungstendenzen (ebd.).

²² In der Deutung von FAULSTICH beschleunigen Globalisierungsprozesse Umbrüche. Der Prozess sei folgenswer: Sozialstaatliche Prinzipien würden von einem ökonomischen Liberalismus abgelöst. Zudem führe ein derart selbstregulierendes Marktsystem zu internationalem, zerstörerischem Wettbewerb mit den Folgen von Deregulierung, Privatisierung und Entstaatlichung (Faulstich 2002: 193ff). Globalisierung konnotierte FAULSTICH mit Eigennutz und instrumenteller Rationalität des Individuums; Neoliberalismus konnotierte er mit Selbstsucht und falschem Individualismus (a.a.O.: 198). SCHÄFFTER machte für diese Beobachtung den Begriff der „modischen Selbststilisierung“ verfügbar.

Die Prozesse der Differenzierung bzw. Pluralisierung und Globalisierung können als Äußerungsformen der Postmoderne bezeichnet werden; sie sind Aufweis von der gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformation²³. Prozesse erfahren Beschleunigung und Intensivierung und vermehrte Routineunterbrechungen, eine „ständig irritierende Normalität nicht antizipierbarer Veränderungen“ (vgl. Schäffter 2003a) sind die Regel. Diese ungeordneten, nicht vorhersagbaren Kontexte fordern dem Akteur permanent Entscheidungskraft und Kontingenzverarbeitung ab und sind daher als prekär zu bestimmen. Definitions- und Steuerungsinstanzen, Anforderungen und Indikatoren der Zielerreichung werden mit neuem Sinn belegt: Mit „Leistung“ und „Erwartung“ markieren zwei engagierte Kategorien den neu bestimmten veränderten Sinnhorizont.

In der Beschreibung von JEPPEPERSON seien transformative Prozesse auf vier Institutionaltufen zu beobachten (vgl. Jepperson 1991: 152):

- Institutional formation (soziale Strukturierungen)
- Institutional development (institutionelle Konversion)
- Deinstitutionalization (nicht reproduktive Muster, soziale Strukturierungen)
- Reinstitutionalization (neue institutionelle Form)

In den folgenden Kapiteln lege ich Äußerungsformen und Wirkungsweise von transformativen Prozessen im Kontext der beiden obersten Institutionaltufen „Deinstitutionalisierung“ und „Reinstitutionalisierung“ dar.

2.1.2 Fragmentarisierung: De-Institutionalisierung

In der Tat schlägt die gegenwärtige gesellschaftliche Transformation auch an der erwachsenenpädagogischen Praxis durch und wird in ihren Äußerungsformen und Folgeerscheinungen im Diskurs unterschiedlich diagnostiziert.

In der Realitätsdeutung von Jochen KADE kommt sie in „Entgrenzung“ (vgl. Kade, J. 1997) einzelner Strukturen bis hin zu ganzen Funktionsbereichen zum Ausdruck²⁴. SCHÄFFTER hingegen konnotiert die Semantik der „Entgrenzung“ bzw. Strukturveränderung im erwachsenenpädagogischen Funktionssystem aus institutionstheoretischer Sicht als gesellschaftli-

²³ Die Moderne und die vorgängigen Epochen waren in der Deutung von SCHÄFFTER durch Einheitsdenken, korporatistische zentrale Steuerungselemente bestimmt. Mit paradigmatischer Wende zur Postmoderne sei eine Veränderung hin zu polyzentrischen Gesellschaftsstrukturen, d.i. ein Übergang von segmentärer hin zu einer „funktional differenzierten Gesellschaft“ zu beobachten gewesen (vgl. Schäffter 1999b: 49). Die postmoderne Gesellschaft trete mit funktionaler Stärke, d.i. dem Diktum der Leistung hervor (ebd.).

²⁴ Ein sich „entgrenzendes“ und umstrukturierendes Erwachsenenbildungssystem steht einem noch klar umrissenen, weil stark reglementierten Schul- und Hochschulsystem gegenüber. Gleichwohl wird auch in den Allgemeinen Erziehungswissenschaften, darunter Schulpädagogik, das Phänomen der „Entgrenzung“ rezipiert. So weist SCHEUNPFLUG im schulpädagogischen Funktionssystem auf eine Bedeutungsveränderung im Zuge der Globalisierung hin, die strukturell dem erwachsenenpädagogischen Funktionssystem korrespondiert: Veränderung des Raums bis hin zur Entgrenzung. Zeitabstände in der Kommunikation fallen zusammen respektive verringern sich und bewirken eine veränderte Erwartung an Reaktionszeiten: Neue soziale Beziehungen entstehen und äußern sich in Zugehörigkeit über Netzwerk statt Heimat. Mit Komplexität und Kontingenz, Gleichzeitigkeit gegenläufiger Entwicklungen beschrieb SCHEUNPFLUG weitere Äußerungsformen (vgl. Scheunpflug 2003).

che Institutionalisierung von Erwachsenenlernen, die auf komplementärem Zusammenspiel bzw. wechselseitiger Durchdringung von gesellschaftlichen und lebensweltlichen Strukturierungsbewegungen basiere (Schäffter 1999a: 100). Leitfigur seiner Beschreibung ist das kontextualisierte, spezifische Praxisfeld.

Da der Diskurs um „Entgrenzung“ wesentlich durch Jochen KADE bestimmt ist, lege ich im Folgenden seine Beobachtungsperspektive dar. Danach scheint der Wert von fremdorganisierten, linearen und kulturinvarianten Lernhandlungen als universelle normative Form, mit einer überdauernden Bildungsidee²⁵ als Leitfigur überkommen. An Bedeutung gewinnen nun funktionale Differenzierung und Spezialisierung von pädagogisch-professionellen Handlungsformen und Bildungssystemen (vgl. Kade, J. 1997). Sie folgen der Leitfigur, individuelle Aneignungsprozesse organisieren und strukturieren zu können. Die Grenzlinie zwischen lebensweltlicher Kontextierung und institutioneller Bildung wird durchbrochen, selbst in ausnehmend funktional-didaktischen Kontexten, die wissenschaftliches Wissen zur Leitfigur haben. J. KADE beobachtet ein „Hinausschieben der Grenze von Erwachsenenbildung“ und beschreibt Erwachsenenbildung als „ein dezentriertes, plurales pädagogisches Feld ohne institutionell markiertes und empirisch präsenten Zentrum“ (a.a.O.: 19).

Deinstitutionalisierung wird in dieser Perspektive an „lockerer Koppelung“ zwischen komplementären Handlungskontexten erkennbar und bezeichnet somit eine Übergangszone zwischen funktional didaktisierter Lernkontextierung und alltagsweltlicher Lernkontextierung.

2.1.3 Neustrukturierung: Re-Institutionalisierung

2.1.3.1 Übergangszone

Die Übergangszone präsentiert sich aus der Sicht von SCHÄFFTER über die Ausformung segmentär getrennter Teilperspektiven (vgl. Schäffter 1999b). Es „entstehen eine Vielzahl institutionell unterschiedlich verdichteter Zonen des Lernens und der Bildung...“ (ebd.). So hebt Jochen KADE hervor, „...daß durch diese Öffnung gesellschaftliche Bildungs- und Lernverhältnisse in den Blick kommen, die sich von den (reinen) pädagogischen Bildungs- und Lernverhältnissen empirisch nicht (mehr) scharf abgrenzen lassen. Es wird heute zunehmend schwieriger zu bestimmen, was in diesem unübersichtlichen Feld nun eigentlich noch Erwachsenenbildung ist, was dazu zu rechnen ist und was nicht. Insofern kann man – vom Standpunkt (normativ begründeter) pädagogischer Professionen und Institutionen aus betrachtet – von einer Entgrenzung der Erwachsenenbildung sprechen“ (Kade, J. 1997: 19).

²⁵ Das Konzept der Bildungsidee wird in Teil A Kap. 3.1.1 erläutert.

Herausbildung von Lernmilieus

Die entstehenden verdichteten Lernzonen sind als „Lernmilieus“ deutbar²⁶. Lernmilieus zeichnen sich durch Überschreitung jedweder fachlichen oder thematischen Grenzbereiche aus, indem sie der Aneignungslogik von Freizeit und Alltag folgen (vgl. Dohmen 2001a: 9). Lernmilieus haben Verwendungsorientierung zur Leitfigur; der Lerner übernimmt zusehends Verantwortung für seine Lernhandlung, was DOHMEN auf den Begriff der „intelligenten Selbstbeschränkung“ bringt (ebd.). Unter dem Vorzeichen von Verwendungsorientierung diagnostiziert DOHMEN Lernmilieus als von der Intention getragen, in „Lebens- Arbeits- Medienzusammenhängen besser zurechtzukommen“ (ebd.). Ihre Evidenz ist dadurch verbürgt, dass Lernen prinzipiell immer und überall erfolgen kann; insofern sind die neuartigen Lernkontexte im paradigmatischen Bestimmungshorizont des lebenslangen Lernens zu verorten. Lernmilieus treten durch selbstgesteuerte und kollektive Lernformen hervor und präsentieren sich über fluide, kontingente Aneignungsmuster. DOHMEN konnotiert den Aneignungsmodus als spielerisch (ebd.); NOLDA beobachtet ihn über „Lockerung der Rezeptionsbarrieren“ und bestimmt ihn mit der Funktion einer „innovativen Schnittfläche“ (vgl. Nolda 1996). SCHÄFFTER umschreibt den neu identifizierten Aneignungsmodus mit „Bogen von zweckgerichteter und zieloffener Aneignung“. Die Lerngegenstände sind situiert, d.h. sie sind der Lebenswelt des Lerners entlehnt. In der Deutung von DOHMEN sind besonders folgende Lernhandlungen zu identifizieren: „Erfahrungslernen, implizites Lernen, Alltagslernen, selbstgesteuertes Lernen, Kompetenzentwicklung und Lernen am Arbeitsplatz (Dohmen 2001a: 18ff).

Herausbildung von neuen Organisations- und Arbeitsformen

Die Übergangsphase tritt besonders mit kollektiven Strukturierungen hervor: „Neben den Überresten von wie auch immer reduzierten individuellen Bildungsprozessen tritt hier eine Vergemeinschaftungsfunktion von Erwachsenenbildung in den Vordergrund, die von Bildungsansprüchen weitgehend entkoppelt ist“ (vgl. Kade, J. 1997). Unter dem Vorzeichen des Postempirismus wird die Individualtheorie des Lernens zusehends von einer Sozialtheorie des Lernens abgelöst. Das unablässige Reduzieren von Kontingenz bestätigt oder revidiert die kollektive Bedeutung der vorhandenen, gesellschaftlichen Objektivierungen und ist hand-

²⁶ Um ein konkretes Beispiel für ein neu ausdifferenziertes Lernmilieu anzuführen, sei das Konzept des „Blended Learning“ skizziert. Es firmiert auch unter „integriertes Lernen“. „Blended Learning“ ist einem funktional didaktisierten Lernkontext zuzuordnen. Die traditionelle Arbeitsform der Präsenzveranstaltung wird mit der computerbasierten Arbeitsform des E-Learning verschränkt. Das „Blended learning“ basiert auf behavioristischen, kognitiven und konstruktivistischen Theorien, die mit Methoden und Medien sowohl gleichzeitig als auch zeitversetzt kombiniert werden (vgl. Wiepcke 2006). Zur Illustrierung sei das didaktische Vorgehen in der Beschreibung von GESSLER/MICHELSSEN angeführt: „Das Zusammenspiel der verschiedenen Lehr-/Lernformen wird im didaktischen Design festgelegt. Ausgehend von den Merkmalen der Lehr-/Lerngruppe, den Bedingungen des Lehr-/Lernumfeldes sowie den Lernzielen gilt es, die Lerninhalte festzulegen und die Lernorganisation zu planen“ (vgl. Gessler/Michelsen 2003: 15).

lungskonstituierend. SCHÄFFTER diagnostiziert kollektive Handlungsformen als voraussetzungsvoll (Schäffter 2003c):

“Kooperation und Vernetzung” sind jedoch nicht voraussetzungslos, sondern benötigen “verbesserte Wahrnehmungsfähigkeit für sinnvolle Differenzen und damit um die Unterscheidungsfähigkeit zwischen differenten pädagogischen Arrangements und ihren (meist impliziten) Zielvereinbarungen.”

Neue Organisations- und Arbeitsformen differenzieren sich also heraus (Schäffter 2003c: 40). SCHÄFFTER beobachtet beispielsweise eine Ausdifferenzierung von medialen Vermittlungsformen: “Informationsdarbietung, fachsystematische Studien, abschlussbezogene Qualifizierungen, verwendungsbezogene Schulungen, sozialintegratives Lernen, Subjektbezogene Reflexion, alltagsgebundene und selbstorganisierte Aktivitäten” (Schäffter 1997: 123ff).

Insbesondere selbstorganisierte Lernformen sind vermehrt unter dem Vorzeichen von Transformation zu entdecken. Sie haben die spezifische Lebenswelt und biographische Struktur des Lernalters zur Referenz und sind vom Handeln des Pädagogen losgelöst. Alltagsweltliche Leitfiguren wie Vergnügen, soziale Zugehörigkeit, Reproduktion, Recht auf Nicht-Lernen sind im lebensweltlichen Lernmilieu auszumachen. Dieser neu zu identifizierende Aneignungshorizont äußert sich in einem kontingenten, selektiven Verhalten gegenüber einem Bildungsangebot und in Verantwortungsverschiebung vom Pädagogen zum Lerner bzw. Nutzer. Die Lerner bestimmen selbst Ziele und Aneignungsmodi zur Generierung ihres Wissens.

Neben den sich ausdifferenzierenden, selbstorganisierten Lernkontexten und Lernhandlungen sind weiterhin fremdorganisierte Lernkontexte vorfindlich; AULERICH/STUHLER bspw. konnotieren diese mit „funktional institutionalisierten Lernstrukturen“ (Aulerich/Stuhler 2006).

Institutioneller Wandel

Auch die Bildungsinstitution durchläuft einen Funktionswandel: Jochen KADE diagnostiziert unter nunmehr veränderten Vorzeichen die “Bildungs*institution* als einen institutionellen Ort vielfältiger Nutzungs- und Aneignungspraktiken”, der sich in seiner neuen Bestimmung auf das gesamte “biographische Bildungskontinuum” eines Menschen bezieht. Die funktionelle Neubestimmung von „Institution“ schlägt an jedweden Lernkontexten durch und ist als “zwang- und sanktionslose Distanzierung” zu entdecken (Kade, J. 1997). Die Pluralität der Formen - wie z.B. Lerninfrastruktur, Lerndienstleistungen, Agenturmodell - kann als objektivierte Emergenz der nunmehr vorherrschenden neoliberalen Marktwirtschaft²⁷ gedeutet werden.

²⁷ Dass die Erwachsenenbildung inzwischen marktförmiger Logik folgt, ist daran zu erkennen, dass sozioökonomische Strukturveränderungen - wie z.B. die Umwandlung öffentlicher Unternehmensführung in private Unternehmensführung angesichts einer verknäpften öffentlichen Haushaltslage - nunmehr auch in der Erwachsenenbildung zu beobachten sind.

2.1.3.2 Re-Institutionalisierung

Funktionsbestimmung der Bildungseinrichtung

Vornehmlich SCHÄFFTER setzt sich mit dem Begriff der Re-Institutionalisierung intensiv auseinander (1998c, 1999b, 2003, 2005b)²⁸. Vor gut zehn Jahren bestimmte er einen dynamischen Begriff von institutioneller Identität, die er mit „Institutionsgeschichte als Rahmen/Rekonstruktion“ umschrieb (Schäffter 1998). Pädagogische Evidenz ist in diesem institutionentheoretischen Deutungsrahmen durch die übergeordnete Funktion einer Bildungsorganisation im gesellschaftlichen Kontext bestimmt und präsentiert sich über planvoll oder implizit erbrachte Leistung eines „dauerhaften Bereitstellens von lernförderlich strukturierten Handlungskontexten“. Allgemeiner Regelungs- und Strukturierungsbedarf wird demnach auf Dauer gestellt und ist über materiale, kristalline Strukturierungs- und Aufgabenbestimmung zu identifizieren.

Terminologie

„Institution“ beschreibt er auf der Folie des Neo-Institutionalismus als „gesellschaftlich gefestigten, handlungsleitenden Sinn- und Deutungszusammenhang“ mit legitimatorischer und symbolischer Funktion und als ein Konstrukt aus „relativ verfestigten, in Routinen zugeschliffenen Erwartungsstrukturen, die individuelles wie auch kollektives Handeln konstitutiv herausbilden können“ (Schäffter 1999b: 51). Den Selbstaussdruck eines solchen mit kollektivem Sinn zu belegenden Handelns brachte er auf den Begriff von „sozial gefestigten Praktiken“ (vgl. Teil A Kap. 1.1.1).

Institutionalisierung

„Institutionalisierung“ beschrieb SCHÄFFTER als „Prozess sozialer Strukturbildung“, wobei die Akteure „objektives“ soziales Wissen im Deutungshorizont einer geteilten Wahrnehmung ihrer sozialen Wirklichkeit generierten. In der Deutung von SCHÄFFTER ist neben einer institutionellen Dimension auch eine soziale und kulturelle Dimension zu identifizieren. Als wirksame Funktion diagnostizierte er „Entlastung“, die in „Routinisierung“ (z.B. Veranstaltungsform, Lehrwerk) zum Ausdruck komme und konzeptualisierte die Kategorien „Funktionalität“ und „Leistung“.

²⁸ Als weitere Begriffsbestimmung sei beispielhaft jene von TIETGENS angeführt. Er diagnostizierte eine „institutionelle Staffellung“ von Veranstaltung – Einrichtung – Träger. Diese „Staffellung“ sei für das didaktische Handeln von nicht zu unterschätzender Wirkung und kennzeichne die Organisationsstruktur der Erwachsenenbildung, da sich durch die institutionelle Trennung von Einrichtung und Träger Handlungsspielräume entwickeln ließen (Tietgens 1992: 26f).

Ein sich im Zeichen von Transformation restrukturierendes pädagogisches Funktionssystem identifizierte SCHÄFFTER über folgende Emergenz bzw. erwachsenenpädagogische Handlungsanforderung (vgl. Schöffter 1999b: 57ff):

- Zieloffener Ausdruck der Institution in selbstorganisierten Lernformen löst staatliche Regelungen ab. Mediation rückt an die Stelle von Globalisierung und Vernetzung.
- Intermediäre Steuerung, Entwicklungsbegleitung²⁹ und Regionalentwicklung taugen als Evidenz für Support bzw. Unterstützung.
- Lebensweltliche Handlungskontexte dürfen nicht von funktionaler Didaktisierung überformt werden.

Seine theoretischen Überlegungen überführte er in ein Modell, das er durch „Operationskreise“ konstituierte und welche in Abb. 1 dargestellt sind (vgl. Schöffter 1998c, 1999b, 2003, 2005b):

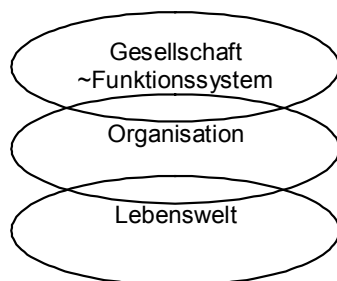


Abb. 1: Operationskreise des Institutionalisierungsansatzes von SCHÄFFTER

Die Überlagerung hat zur Folge, dass Ausprägungen am jeweils unteren Operationskreis durchschlagen und dort zu bemerken sind.

Ordnungspolitischer Operationskreis (umfassender Operationskreis, äußere Begrenzung)

In der Beobachtungsperspektive von SCHÄFFTER kommt der ordnungspolitische Nexus phänomenal in einem Leitsystem bzw. in einer Leitinstitution zum Ausdruck und ist mit der Funktion eines „Orientierungsrahmens für relevante Praktiken, Normen, Werte“ bestimmt. In dieser Bestimmung verbürgt die Leitinstitution Legitimation und verfügt über die Kompetenz, korporatistische Einheiten aufzulösen; lebensweltliche Entwicklungen³⁰ sind in diesem Funktionszusammenhang irrelevant. Die Leitinstitution ist als spezifisches Funktionssystem wahrzunehmen, das an andere Funktionssysteme wie z.B. an jenes der Wirtschaft gekoppelt ist. Sie ist somit gesellschaftlich-institutionell und ordnungspolitisch gerahmt und markiert die äußere Limitation.

²⁹ SCHÄFFTER bestimmte Entwicklung als Deutung vom Koppelungen zwischen vergangenen Zuständen, gegenwärtigen Veränderungen und zukünftigen Möglichkeiten (vgl. Schöffter 1997).

Intermediärer Operationskreis (vom Funktionssystem umschlossen und den lebensweltlichen Operationskreis umschließend)

In der Konzeption von SCHÄFFTER äußert sich der intermediäre Operationskreis in einer „pragmatischen Realisierungsform einer gesellschaftlichen Institution“, d.i. betriebsförmig wie z.B. als Bildungsanbieter. In dieser Bestimmung ist er mit einer intermediären Funktion versehen wie z.B. Service- und Supportaufgaben, Bedarfs- und Angebotsentwicklung. Er ist zwischen historisch zugewachsener Funktion und Anpassung an wechselnde Umweltbedingungen zu positionieren und präsentiert sich daher über „Selbstschutz“ und „Bestandserhalt“. Das Handeln ist im intermediären Operationskreis auf die Referenz des gesellschaftlichen Funktionssystems gerichtet.

Lebensweltlicher Operationskreis (von den o.a. Operationskreisen umschlossen bzw. der basale Operationskreis)

Der lebensweltliche Operationskreis bezeichnet die Fundierung des erwachsenenpädagogischen Funktionssystems. Nach der Strukturdiagnose von SCHÄFFTER repräsentiert er die faktische Handlungsrealität, die lebensweltlich in der spezifischen Lernkultur wie z.B. am spezifischen Programm- und Kommunikationsstil durchschlägt. „Lernkultur“ bestimmt SCHÄFFTER zweiseitig: Einmal in ihrer Äußerungsform als „dynamische, pädagogische Organisationskultur“ und zum anderen programmatisch als „Veränderungsanforderung an Bildungspraxis“ und als „bildungspolitischer Ausdruck eines internationalen Entwicklungsvorhabens“ (Schäffter 2005a: 1). Die Politik der Alltagspraxis kommt im lebensweltlichen Operationskreis in biografischen und milieuspezifischen Strukturierungen eines lernkontextuellen Aneignungsprozesses zum Ausdruck. Alltagspraxis äußert sich in informeller Organisation, Selbstorganisation wie z.B. Selbstbeschreibung und in Relationsbewusstsein. Deutlich emergieren Stakeholder im lebensweltlichen Operationskreis (Schäffter 1998c). Stakeholder setzen sich für ihre Mandanten ein und sind über unentwegte Valuation ihrer Bündnispartner zu identifizieren. Die Evidenz des Stakeholders taugt für soziale Steuerungsmöglichkeiten. Ordnungspolitische Entscheidungen haben im lebensweltlichen Operationskreis geringe Definitionsmacht, d.h. sie sind irrelevant und evozieren allenfalls einen tiefgreifenden Strukturbruch. Im Falle eines Strukturbruchs entstehen zwei komplementäre Perspektiven bzw. Relevanzbereiche, die dann konzeptionell zu berücksichtigen sind: jene der Kontrasterfahrung und jene der Sinntransformation (Schäffter 1999a: 100).

³⁰ vgl. weiter unten den lebensweltlichen Operationskreis

2.2 Paradigmatische Neubestimmung: Ermöglichungsdidaktik

Unter dem Vorzeichen von Transformation ist bereits die Verlagerung des Akzents paradigmatisch von „Erzeugungsdidaktik“ zu „Ermöglichungsdidaktik“ zu diagnostizieren und schlichtweg zu fordern.

Erzeugungsdidaktik ist präformiert und curricular zu beschreiben, zeichnet sich durch exakte Lernzielbestimmung und detaillierte Lernplanung aus und hat Reproduktion zur Leitfigur.

Ermöglichungsdidaktik steht im Zeichen von offenen Entwicklungsverläufen und Reflexion. Sie präsentiert sich daher über reflektierte Orientierung, Konstruktion und Eigendynamik. Unter den Lernkontexten haben genuin die gering strukturierten, alltagsgebundenen und situativen Lernkontexte das ermöglichungsdidaktische Paradigma zur Referenz. In der Deutung von SCHÄFFTER sind neue Kommunikations- und Handlungsformen und neue Deutungsmuster für Situationsdefinitionen erst in einem ermöglichungsdidaktischen Referenzrahmen erlernbar (Schäffter 2003a, Schüßler/Arnold 2001).

2.3 Lernanforderungen unter dem Vorzeichen von Transformation

Die gegenwärtig vorherrschende Multioptionalität kommt nach der Beobachtung von Jochen KADE in einem „allgegenwärtigen Entscheidungszwang“ und infolgedessen in „Dauerreflexion“ zum Ausdruck. Das unentwegte Hin- und Herüberlegen angesichts fortwährend neu zu treffender Entscheidungen ist in der Deutung von KADE notwendig, um die Kontingenz zu reduzieren, so dass schließlich die eigene „Identitätserhaltung und -stabilisierung“ aufrechterhalten werden kann. KADE gibt in diesem Bezugsrahmen zu bedenken, dass das Verharren in der Reproduktion die Entwicklung innovierender oder radikal neuer Perspektiven und Handlungen erschwere oder gar verhindere. SCHÄFFTER hingegen wendet den negativ konnotierten Entscheidungsdruck positiv und diagnostiziert ihn als fortwährenden Lernanlass (vgl. Schäffter 2003b). Reflexion bestimmt er mit der Funktion eines „reflexiven Innehaltens“. Eine solche Reflexionsfunktion beinhalte folgende Dimensionen: Verschränkung von Teilperspektiven, Rückspiegelung von Prozessen, Reflexion bezüglich eines Veränderungs- und Entwicklungspotentials, Irritation von Gewissheit. Diese Reflexionspraxis sei zielführend für eine aufklärerische Selbstreflexion, indem sie Beobachterstandpunkte verändere und somit ungewohnte Perspektiven zu öffnen vermöchte (vgl. dazu auch Dewe 1988: 19). Die „reflexive Standortbestimmung“ (vgl. Schäffter 2003b) ermögliche erst den Anschluss von Entwicklungsprozessen. Die „Steigerung von Orientierungsgewissheit“ und eine „milieuspezifische Normalform im Umgang mit Irritation“ prognostiziert SCHÄFFTER als Erträge (vgl. Schäffter 1999b: 53). Insbesondere selbstorganisierte Lernformen deutet SCHÄFFTER als Ausdruck der Reflexionsfunktion (vgl. Schäffter 2003a). Die in der erwachsenenpädagogischen Praxis

immer noch angewandte, pädagogische Handlungsform „Korrektur“ sei unter dem Vorzeichen von Transformation nunmehr auf Qualifizierungskontexte zu beschränken (vgl. Schäffter 2003b).

Dynamische Fähigkeiten bzw. ein „zu entwickelnder Umgang mit Unsicherheit“ sind gefordert, um das unbrauchbar gewordene Handlungs- und Organisationsrepertoire zu erneuern, so dass möglichst dauerhaft neue Problemsituationen bewältigt werden können. Angesichts irritierender, interpunktischer Prozesse und Strukturen werde eine Rekombination von organisationalen Wissensbeständen notwendig, was als „verlernen, umdenken, neulernen“ zu beschreiben sei (vgl. Schäffter 2003a).

2.4 Zusammenfassung

Gegenwärtig vollzieht sich eine Transformation sozialer Strukturen, die über die Herausbildung eines polyzentrischen Gesellschaftssystems und über veränderte Definitions- und Steuerungsinstanzen zu identifizieren ist. Die bestehenden Strukturen sind an unentwegter Differenzierung, Pluralisierung und Globalisierung zu beobachten. Prozesse von Neubildung, hoher Varianz und in der Kehrtwende von Verfall von traditionellen Beständen lassen prekäre Situationen entstehen. Der Status quo schlägt an den neuen Anforderungsprinzipien „Leistung“ und „Erwartung“ durch und lässt sich auch im Ausdruck von Institutionalisierung entdecken.

In institutionstheoretischer Perspektive äußern sich die Transformationsprozesse strukturell in „Entgrenzung“, Dezentrierung und Deinstitutionalisierung. Die Emergenz einer Übergangszone ist über die Entstehung von „unterschiedlich verdichteten Zonen des Lernens und der Bildung“ zu beobachten. Sie umfassen das gesamte biografische Kontinuum eines Menschen, stehen im Zeichen von lebenslangem Lernen und übernehmen die Funktion einer innovativen Schnittfläche. Lernen und Bildung sind von Bildungsansprüchen losgelöst, haben Verwendungsorientierung zur Leitfigur und sind mit „kontingent, selektiv und zieloffen“ einer postmodernen Funktionsbestimmung zugeführt. In solchen unbestimmten Situationen emergieren Lernmilieus mit fluiden und kontingenten Aneignungsmustern. Neue, insbesondere kollektivbasierte und situierte Organisations- und Arbeitsformen – darunter Kompetenzentwicklung z.B. als selbstbestimmte und selbstorganisierte Lernformen ersetzen oder ergänzen bereits fremdorganisierte Lernkontexte und sind vermehrt zu fordern. Bildungsanbieter erfahren Funktionswandel; kollektive und situierte Strukturierungen lösen individuelle ab.

Im Prozess der Re-Institutionalisierung übernimmt der Bildungsanbieter eine veränderte Funktion in Gestalt einer dauerhaften Bereitstellung von lernförderlichen Handlungskontexten. Re-Institutionalisierung kommt aus der Sicht von SCHÄFFTER (2005b) in folgenden Kontexten zum Ausdruck: makrodidaktisch im erwachsenenpädagogischen Ordnungssystem, mesodidaktisch in der Bildungsorganisation und mikrodidaktisch in der faktischen er-

wachsenenpädagogischen Praxis und im lebensweltlichen Ausdruck der dort situierten Akteure.

Eine paradigmatische Wende von Erzeugungsdidaktik hin zu Ermöglichungsdidaktik bahnt sich an und wird gefordert.

Andauernde Irritation angesichts einer sich unablässig erneuernden Multioptionalität zieht fortwährenden Entscheidungszwang und infolgedessen ständige Reflexion nach sich. Ein zu entwickelnder Umgang mit Unsicherheit ist daher unabdingbar.

3. Didaktisches Handlungsrepertoire: Formalordnungen

In diesem Kapitel werden die breit rezipierten, didaktischen Formalordnungen dargelegt und kritisch beurteilt. Diese Theoriegebäude kursieren auch unter dem Begriff der „Lehre von den didaktischen Erfahrungen“ und werden in der Literatur häufig als Modell gehandelt: „Jedes didaktische Modell hat ein Theorie-Praxis-Verhältnis zum Ausgang, das direkte Handlungsorientierung und theoretische Aufarbeitung beinhaltet“ (Schüßler/Arnold 2001: 8)³¹. Der kategoriale Rahmen eines didaktischen Modells bzw. einer didaktischen Theorie ist eo ipso aus einem paradigmatischen Referenzrahmen heraus konzeptualisiert und begründet sich qua Definition darin, dass der Praktiker vermöge seines kategorialen Deutungsrasters Handlungsanleitungen zur Inszenierung und Steuerung von Lernhandlungen für das konkrete Praxisfeld generiert.

Wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen, wurden die ersten didaktischen Entwürfe für den Schulunterricht erstellt. Sie sollten die Analyse und Planung von Unterricht ermöglichen bzw. optimieren. Die Modelle schufen die Voraussetzung zur Konstruktion von geschlossenen Theoriegebäuden, die Bekanntheit erlangt haben und angewendet werden. Die schuldidaktischen Formalordnungen lassen eine Entwicklung entlang der Zeitachse erkennen, so dass ich sie in ihrem chronologischen Verlauf darlegen werde. Die Erwachsenenendidaktik brachte keine bahnbrechenden didaktischen Formalordnungen hervor; bei ihren Entwürfen machte sie Anleihe bei der Schuldidaktik. Daher beschränke ich Auswahl und Abhandlung auf die didaktischen Entwürfe führender Erwachsenenpädagogen. Diese ordne ich den von SIEBERT (1994b) ausgewiesenen paradigmatischen Perioden zu.

Im ersten Unterkapitel erörtere ich die weithin anerkannten schuldidaktischen Theoriegebäude. Daraufhin wird zunächst der zeitliche Referenzrahmen zur Einordnung der ausgewählten erwachsenendidaktischen Entwürfe entfaltet. Im nächsten Schritt skizziere ich die institutionelle Fundierung des erwachsenenpädagogischen Funktionssystems, um eine Erklärungsfigur für die partikuläre Emergenz der Erwachsenenbildung zu liefern. Hierauf führe ich zunächst didaktische Entwürfe, dann in idealtypischer Funktion herausgelöste, didaktische Strukturelemente und schließlich explizite Planungs- und Analysemodelle aus. Das Kapitel

³¹ In positivistischer Bestimmung ist ein Modell jedoch ein System, das die empirische Selbstdarstellung von komplexer realer Praxis simplifizierend repräsentiert; die Vertreter des Postempirismus verwahren sich jedoch gegen eine Abbild- und Korrespondenztheorie und beziehen einen antagonistischen Standpunkt: „Das wissenschaftliche Modell ist nie Abbild der Realität, sondern stets die Beantwortung eines Problems, das uns an der Realität interessiert“ (Kellner/Heuberger 1999: 91). Die Positionen treffen sich darin, dass ein Modell zum einen Erkenntnis öffnen soll, indem es ermöglicht, reale Eigenschaften, Beziehungen und Zusammenhänge aufzudecken und zum anderen dass es bestimmte reale Eigenschaften erfassbar und praktisch handhabbar machen soll. Ein Modell wird also gebildet, um auf empirisch Erfahrbares die Mittel der theoretischen Analyse anwenden zu können. Dieser Bestimmung entsprechen die sogenannten didaktischen Modelle nicht vollständig; da sie gemeinhin nicht von der empirischen Praxis heraus, sondern deduktiv konstruiert sind und eine Differenz zur beobachteten Praxis herstellen.

der didaktischen Formalordnungen wird mit einem Resümee und einer kritischen Einschätzung beschlossen.

3.1 Schuldidaktik

Bis zu den 1930er Jahren war nach Literaturlage keine umfassende Theorielegung zur Didaktik erfolgt. Didaktik kommt in einem praktischen Handeln zur Geltung, das stets von Inhalten ausging und konstitutiv dem von Johann Amos COMENIUS, Begründer der Didaktik als akademische Disziplin, erstellten, ersten systematischen Entwurf „Didactica magna“ aus dem 17. Jh. folgte³²:

„Ihre *unmittelbaren* Wurzeln hat diese Theorie in der geisteswissenschaftlichen Grundlegung (...) deren grundsätzlich hermeneutische Art mit ihrem besonderen historisch-systematischen Vorgehen reicht allerdings weit in die Anfänge dokumentierten pädagogischen Denkens zurück“ (Peterßen 1994: 83).

Es lassen sich drei Hauptströmungen ausmachen, die in den folgenden Unterkapiteln expliziert sind³³:

3.1.1 Bildungstheoretische Didaktik

Die geisteswissenschaftlichen Pädagogen Wilhelm DILTHEY, Hermann NOHL und Erich WENIGER entwickelten in den 1930er Jahren die Leitfiguren ihres Theoriegebäudes in einem nachkantianischen, also neuhumanistischen³⁴ Referenzrahmen.

WENIGER und sein Schüler Wolfgang KLAFFI entwickelten die benannten, anfänglichen Überlegungen nach dem zweiten Weltkrieg fort. WENIGER löste das leitende unterrichtsdiaktische Handeln aus seiner strukturellen Kontextierung innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik heraus und bestimmte es als bildungstheoretische Didaktik respektive als allgemeine Didaktik neu. Die bildungstheoretische Didaktik nahm KLAFFI zum Ausgangspunkt für einen didaktischen Gesamtentwurf, den er als „Kategoriale Didaktik“ bezeichnete (vgl. Peterßen 1994: 83).

³² W. RATKE geht zwar J.A. COMENIUS zeitlich voraus, trat aber vornehmlich mit organisatorischen Äußerungen zur Schule hervor. Freilich wurden in der Zeit zwischen Comenius und den Anfängen der bildungstheoretischen Didaktik auch schulpädagogische Überlegungen angestellt; sie sind jedoch in der Theologie und Philosophie tendenziell bei Pietisten und Philanthropen zu lokalisieren.

³³ Weitere didaktische Entwürfe sind die informationstheoretisch-kybernetische Didaktik (von Cube 1968, Frank 1969) und die Theorie der kommunikativen Didaktik (Schäfer/Schaller 1973; Popp 1976). Sie blieben ohne breite Resonanz und werden daher nicht weiter ausgeführt, sondern an dieser Stelle nur kurz skizziert. Obig erwähnte Didaktik stellte den Versuch einer ideologiefreien und interdependenten Beschreibung der didaktischen Strukturmomente dar (vgl. Heurson 1989: 312). Die kommunikative Didaktik basiert auf dem „pädagogischen Bezug“ von NOHL. Als konstituierend für den Unterricht wurde die „symmetrische Kommunikation der Interaktionspartner“ bestimmt und über „Partizipation“ ins Werk gesetzt (ebd.).

³⁴ Als prominente, neuhumanistische Vordenker wären bspw. J.-J. ROUSSEAU, W. v. HUMBOLDT, J.-H. PESTALOZZI zu nennen.

3.1.1.1 Bildungstheoretische Didaktik (WENIGER)

Leitfigur Bildungsinhalt

Im Zentrum der bildungstheoretischen Didaktik stand der Bildungsbegriff. Seine herausgehobene Position ist in der von WENIGER konzeptualisierten „Theorie der Bildungsinhalte“ begründet. Inhalte hatten also leitende Funktion; sie waren in dieser Bestimmung freischwebend und bildeten einen Orientierungsrahmen für übrige didaktische Elemente: Der geisteswissenschaftliche Vordenker DILTHEY hob bspw. die „Entwicklung von adäquaten Methoden für die ausgewählten Unterrichtsgegenstände“ heraus. Auch KLAFFKI legte besonderen Akzent auf die organisierende Funktion der Inhalte. Er hielt es für ausreichend, die Inhaltsproblematik didaktischer Vorgänge zu erschließen, da infolgedessen auch die didaktische Gesamtproblematik begreiflich würde:

„Es ergibt sich also, daß jede Methode und jedes Kriteriensystem nur in Korrelation zu den Inhalten, auf die sie zielen, verständlich sind“ (Klafki 1963: 38).

Bildung wurde bestimmt „als Vorgang der Begegnung des Schülers mit der kulturellen Umwelt, in die er eingeführt wird und die er zu seinem geistigen Besitz machen soll“ (Peterßen 1994: 87). Ziel von Bildung war demnach das „Verstehen der Sinnstrukturen von Gütern und Werten eines kulturellen Gesamtzusammenhangs“. Die kulturellen Objektivationen hätten einen höheren Zweck oder einen höheren Wert zur Referenz. Das Bildungsziel wurde moralisch im Bedeutungsrahmen von „Freiheit“ und „gegenseitiger Achtung“ bestimmt. Der Schüler sollte diese Maximen nicht unhinterfragt als Norm übernehmen, sondern sich mit den Werten auseinandersetzen. DERBOLAV beschrieb den Prozess der Personalisation so, dass das gesamte verfügbare Wissen in Gewissen umschlage und daher als „dialektische Bildung“ zu bezeichnen sei. Die dialektische Bildung bestimme den „Maßstab der Personwerdung“. Das Konzept der dialektischen Bildung ist radikal und emanzipativ begründet, denn es stellt die Evidenz bildungstheoretischer Didaktik selbst in Frage: DERBOLAV schloss folgerichtig, dass sich „Bildung“ konstitutionsbedingt gegen die Bildungsideale selbst müsse wenden können:

„Die Inhalte dürfen mit ihren Ansprüchen den Schüler nicht determinieren, sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, daß sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst muß richten können“ (Derbolav zit. n. Kron 1994: 119).

Indem sich der Schüler mit der kulturellen Welt auseinandersetzt, durchläuft er notwendigerweise einen sinnhaften Lernprozess (vgl. Abb. 2). Bildungstheoretische Didaktik wurde daher als Sinntheorie bezeichnet. In dieser Bestimmung soll der Schüler letztlich zu einem prinzipienorientierten Denken und Handeln geleitet werden. In der Kehrseite habe Bildung eine evaluierende Funktion: Sie gebe zu erkennen, inwieweit sich der Schüler die Maximen z.B.

Mündigkeit oder Autonomie zu eigen gemacht habe (Blankertz 1970: 33; Peterßen 1994: 105).

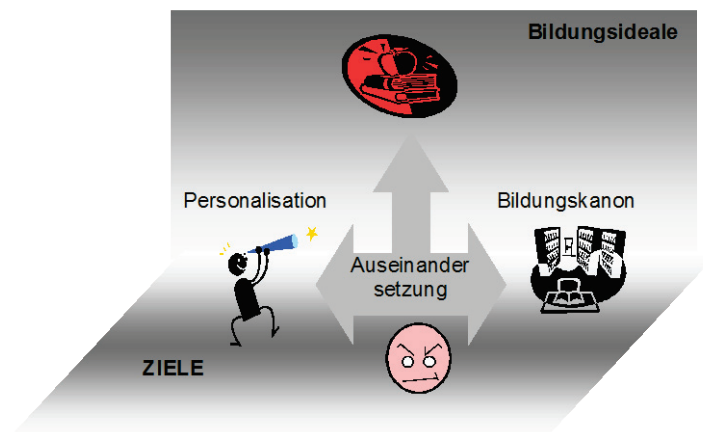


Abb. 2: Bildungstheoretische Didaktik

WENIGER und REICHWEIN verwendeten wie Derbolav (s.o.) eine dialektische Erklärungsfigur. Sie deuteten „Bildung“ als „Produkt von Kultur“, da aus dem Kanon des „Kulturellen“ zu vermittelnde Inhalte bestimmt würden, wie andererseits Bildung selbst auch Kultur hervorbringe, indem der Schüler in Referenz zu seiner kulturellen Vorstrukturierung gestalterisch auf die Kultur zurückwirke.

Legitimations- und Entscheidungsinstanz

In der damaligen Realitätsdeutung von WENIGER würden die „geistigen Mächte“ der Gesellschaft, v.a. Staat, Kirche, Wissenschaft, die Bildungsinhalte legitimieren und bestimmen. Ihre Setzungen waren jedoch uneinheitlich, weil kein umfassendes Bildungsideal ausgemacht werden konnte. Insofern war der Wert der bildungstheoretischen Didaktik beschränkt:

„Für eine didaktische Konzeption aber bedarf es einer in sich stimmigen Intentionalität“ (Blankertz 1970: 43).

Ein Ausweg aus dem Dilemma schien, den Staat mit dem öffentlichen Bildungsauftrag zu betrauen (ebd.). Die geistig-geschichtlichen Wissensbestände, woraus der Lehrer die Inhalte auszuwählen und für den Unterricht aufzubereiten hatte, waren fortan im staatlich gebilligten Lehrplan kodifiziert (a.a.O.: 34).

Kritische Beurteilung der Bildungstheoretischen Didaktik

In der damaligen Deutung von WENIGER wurde die bildungstheoretische Didaktik als eine „Theorie des Handelns“ beschrieben. Er stellte zwei zentralen Anforderungen an die bil-

dungstheoretische Didaktik: Zum einen habe sie von der Bildungswirklichkeit auszugehen und zum anderen habe sie historische Gültigkeit für sich zu reklamieren. Auf diesem Deutungsgrund würden gesellschaftliche Situationen neu interpretiert³⁵, so dass Bildungsmaximen und Unterrichtsinhalte neu begründet und bestimmt werden müssten. In ihrer historisch-hermeneutischen Logik nimmt die bildungstheoretische Didaktik handlungstheoretischen Charakter an und überschreitet die vorgängigen Bildungsverständnisse wie z.B. die „Didactica magna“ von COMENIUS, die ahistorischer, axiomatischer Logik folgten und daher Bildung indikativisch festlegten (vgl. Peterßen 1994: 99).

Gleichwohl war der Akzent auf Fremdsteuerung und Zuschreibung deutlich zu identifizieren: Die „Didaktische Analyse“ löse die Intention „Weiterentwicklung und Werden des kulturellen Seins“ ab, indem die ergebnisvorwegnehmenden Prinzipien „Vorbereitung“, „Planung“ und „Wegbereitung von Werkverwirklichung durch Unterricht“ fruchtbar gemacht würden.

3.1.1.2 Weiterentwicklung als „Kategoriale Bildung“ (KLAFKI)

Die bildungstheoretischen Didaktiküberlegungen und Theorieansätze fanden keine universelle Anerkennung. Erst Wolfgang KLAFKI gelang es mit einem Gesamtentwurf, übergreifend Geltung zu erzielen. Er konstruierte das Theoriegebäude aus materialen und formalen Bildungstheorien und nannte es „Kategoriale Bildung“. Ausgangspunkt war die von WENIGER und KLAFKI erarbeitete bildungstheoretische Didaktik und die begleitende Frage, unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen Inhalte zu Bildungsinhalten würden. Er behielt also die urtümlichen bildungstheoretischen Sinnvorgaben bei. Einige Jahre später zog er zusätzlich das didaktische Element „Schüler“ heran und änderte sein Theoriegebäude ab.

Theorem: Materiale Bildungstheorie

Die materiale Funktion von Bildung bestimmte KLAFKI in Referenz zur „Allgemeinbildung“. Unter „Allgemeinbildung“ fasste er die gesellschaftlich-kulturellen Elemente und ihre „objektive“ Bedeutung³⁶, wie z.B. „das Klassische“ oder enzyklopädisches Wissen.

KLAFKI schied den materialen Bildungsbegriff in die Perspektiven „Gehalt“ und „Inhalt“. Zum Bildungsgehalt stellte er folgende Betrachtung an:

„Bildend sind nicht die Sachverhalte als solche, sondern die an ihnen oder in ihnen zu gewinnenden Struktureinsichten oder Gesetzeskenntnisse, die erfaßten Prinzipien oder die erfahrenen Grundformen oder Kategorien. (...) Alle diese „Gehalte“ sind *aufschließend* oder *erschließend*...“ (Klafki 1963: 121).

³⁵ Die bildungstheoretische Didaktik weiß um die sich eo ipso fortwährend wandelnde Gesellschaft, auch wenn sie freilich nicht den Transformationsbegriff verwendet, sondern epochalgebundene Benennungen.

³⁶ Gemeint ist hier eine einheitliche und indikativische Bestimmung der Bildungsinhalte. Betrachtet man die „Wirklichkeit“ als symbolisch vermittelt und vorinterpretiert, tut sich ein Widerspruch auf, denn in diesem paradigmatischen Referenzrahmen ist die Existenz einer „objektiven Wirklichkeit“ prinzipiell ausgeschlossen.

„Bildungsinhalt“ stellte KLAFKI in einen Verweisungszusammenhang mit „Bildungsgehalt“ und definierte wie folgt:

„Bildungsinhalt, also konkreter Gegenstand, konkrete Aufgabe der Bildungsarbeit kann nur werden, was einen Bildungsgehalt zugänglich machen kann“ (a.a.O.: 122).

BLANKERTZ wandte ein, dass die Fülle von Einzelwissenschaften, die im gesellschaftlich-kulturellen Bildungskanon kodifiziert seien, einem „didaktischen Szientismus“ gleichkomme und den Schüler inhaltlich überlade. Exemplarische Lehre sei notwendig; der Anspruch, Bildung anzugedeihen sei wissenschaftlich nicht zu legitimieren. Die Entscheidung für das „Klassische“ sei von bürgerlich-konservativen Instanzen getroffen und verweise nicht über den eigenen selbstreferentiellen Bestimmungshorizont hinaus. Die materiale Funktionalisierung der Allgemeinbildung sei eo ipso ideologielastig. Ihre unterrichtliche Verwendung sei bereits von diesem Kritikpunkt her zu hinterfragen (vgl. Blankertz 1970: 38). BLANKERTZ beobachtete, dass die klassischen Gehalte mit der Funktion von „Exempla“ bedacht worden seien; die Valuation der Gehalte verweise jedoch auf vorgängige Zeit. Daher sei nicht gesichert, dass die politisch-gesellschaftlichen Anforderungen der Gegenwart eingelöst würden. Die Entscheidung zur Auswahl des Klassischen als Gegenstand von Bildung sei daher zurückzuweisen (ebd.).

Theorem: Formale Bildungstheorie

In den formalen Bildungstheorien wurden der Schüler und sein „Selbstverständnis“ akzentuiert. Die beiden Perspektiven verschränkte KLAFKI mit einer pragmatischen Bestimmung: Es gelte zu identifizieren, welches Verhalten und welche Handlungsformen sich der Schüler anzueignen habe, um sein Leben in Zukunft führen zu können (Jank/Meyer 1996: 142). Dazu zählten in der Deutung von KLAFKI vornehmlich methodische, instrumentelle und schöpferische Fertigkeiten.

BLANKERTZ hob die pädagogische Wirkung der formalen Bildungstheorien heraus. Sie würden die persönlichen Voraussetzungen des Schülers und den Lernvorgang in die Verantwortung des Schülers stellen. Dadurch markierten sie einen Gegensatz zu den materialen Bildungstheorien:

„Gehen wir davon aus, daß die Pädagogik auf den Menschen in der Situation der Erziehung und d.h. in stellvertretender Verantwortung verpflichtet sei, so stehen die formalen Theorien dem pädagogischen Aspekt zweifellos näher als alle materialen. Denn unter Voraussetzung der formalen Theorie hat der Erzieher und mit ihm die ganze didaktische Konzeption des Bildungsganges durchaus nicht die jeweils eigenen Ziele, Wünsche und Hoffnungen über das Instrument der Erziehung zu realisieren, sondern für Interessen und gute Zukunft der Jugend einzutreten“ (Blankertz 1970: 39).

Stoffbeschränkung

In den 1950er Jahren wurde deutlich, dass aufgrund säkularisierender und pluralisierender Entwicklungen und aufgrund des exponentiell wachsenden Wissens ein überschaubarer, christlich-humanistischer Bildungskanon zur Ableitung von Bildungsinhalten nicht mehr verfügbar war. Diese Erkenntnis führte dazu, dass verschiedene Ansätze zum Umgang mit wachsender Komplexität und Auswahl Schwierigkeiten entwickelt wurden (vgl. Scheunpflug 2000: 9). Zielführend wurde der Erwerb von Fähigkeiten angesehen (ebd.). Bildungsinhalte mussten nun stark reduziert und selektiert werden.

KLAFFKI benannte die Themen des damals geführten Diskurses mit „Bemühung um Stoffbeschränkung, Auswahl des Exemplarischen, Typischen, Repräsentativen“ (Klafki 1959: 8). Er stützte die Forderung nach Stoffreduktion: „Nur weil die Bildungsinhalte relativ einfach sind, vermögen sie dem Sich-Bildenden Wirklichkeit geistig aufzuschließen.“ (a.a.O.: 304). KLAFFKI merkte zu diesen modernen Zurücksetzungen gleichwohl kritisch an: „Allerdings ist in den neuen Bemühungen um Vertiefung der Bildung durch Konzentration jede einseitige Festlegung auf Inhalte bestimmter geistiger Bereiche oder bestimmter geistesgeschichtlicher Epochen aufgegeben“ (ebd.).

In der Realitätsdeutung von KLAFFKI sollte die Auswahl der Inhalte nach dem Kriterium der „doppelseitigen Erschließungsfähigkeit“ erfolgen, so dass der Schüler idealiter Struktureinsicht in das Übergeordnete erhalte.

Doppelseitige Erschließung durch materiale und formale Bildungstheorie

KLAFFKI, stets dem neuhumanistischen Referenzrahmen verpflichtet, wonach Bildung „didaktisch gesehen, nur zureichend definierbar als vermittelnde Kategorie zwischen den Ansprüchen der objektiven Welt und dem Recht auf Selbstsein des Subjekts“ war (Klafki 1963: 43), erweiterte auf diesem Motivgrund anfang der 1960er Jahre sein Modell der „Kategorialen Bildung“.

KLAFFKI erhob nun „Bildung in doppelseitiger Erschließung“ zum Programm (nach Klafki 1963: 63; Blankertz 1970: 45) und bezeichnete sie als:

“(…) jenes Phänomen, an dem wir – im Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innwerden. (...) Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (...) das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit. (...) Bildung ist (...) nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhängen als Wirklichkeit” (Klafki 1963: 43).

In dieser Realitätsdeutung steht also das „Subjektiv-Formale“, konnotiert mit „allgemeinen Einsichten, Erlebnissen und Erfahrungen“ dem „Objektiv-Formalen“, konnotiert mit „allgemeinen Inhalten“, gegenüber (Klafki 1959: 294f).

Bildungswirksamkeit stellte KLAFKI nun in den Referenzrahmen von „Bildungsinhalt“ und „Elementarem“. Die Differenzkategorie „Bildungsinhalt“ konnotierte er mit „Inhaltlichkeit“ in der Sinnbedeutung von „jenes Erschließende selbst“. Die Differenzkategorie „Elementares“ konnotierte er mit der Relation von Inhalt und „repräsentierter Wirklichkeit“³⁷. Den „Bildungswert eines Inhalts“ bestimmte er mit der Funktion: „werthaft erlebte doppelseitige Erschließung“ (a.a.O.: 304).

3.1.1.3 Erweiterung zur kritisch-konstruktiven Didaktik

Die „realistische Wende“ Ende der 1960er Jahre führte KLAFKI zu der Zeitdiagnose, dass die bildungstheoretische Didaktik die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse stabilisiere. Dadurch, dass die hermeneutische Methodik von der realen Unterrichtspraxis losgelöst sei, würden Lernziele unzureichend operationalisiert, und Unterrichtsmethodik würde vernachlässigt. Unter dem Vorzeichen der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule³⁸ erweiterte KLAFKI nun sein Konzept der „Kategorialen Bildung“ um eine kritisch-konstruktive³⁹ Perspektive: Zum einen verschränkte er geisteswissenschaftliche Hermeneutik, empirische und ideologiekritische Verfahren miteinander; zum anderen setzte er größeren Akzent auf die gesellschaftlichen Kontexten. Das Theoriegebäude der Kategorialen Bildung nahm aufgrund der empirisch-analytischen Erweiterung einen gesellschaftskritischen Charakter an.

KLAFKI reagierte auf die Berliner Didaktik (vgl. Teil A Kap. 3.1.2) und transformierte einige Denkfiguren in die kritisch-konstruktive Didaktik: So löste er das führende didaktische Element „Inhalt“ durch „Intentionalität“ ab (Peterßen 1994: 72ff). Außerdem unterschied er in Anlehnung an die Berliner Didaktik in Methoden-, Medien-, Beurteilungsentscheidungen und berücksichtigte in seiner Strukturdiagnose zusehends die Interdependenz von „mitkonstituierenden Faktoren“. In damaliger Zeitdiagnose bezeichnete KLAFKI das Berliner Didaktikmodell als das "... differenzierteste, systematisch geordnete Kategoriengefüge zur Beschreibung und Analyse des Unterrichts" (Klafki 1977: 66).

Durch die Methodentriangulierung versuchte KLAFKI die Selbstbeschränkung der historisch-hermeneutischen Methode auf den Inhalt aufzuheben, um letztlich die Totalität der didaktischen Realität erfassen zu können. Den Verdienst der empirischen Methoden machte KLAFKI darin aus, Fakten, Prozesse und Institutionen ermitteln zu können.

³⁷ Dabei rekurrierte KLAFKI auf J.-H. PESTALOZZI.

³⁸ Als prominente Vertreter seien M. HORKHEIMER und T.-W. ADORNO angeführt.

³⁹ „Konstruktiv“ darf nicht mit „konstruktivistisch“ verwechselt werden. KLAFKI stellte die konstruktive Dimension seines Didaktikentwurfs in den emanzipativen Zielrahmen der Optimierung von Lehr- und Lernprozessen und bestimmte sie als Möglichkeitsraum zur Schaffung konkreter Utopien für eine sich verändernde Praxis, d.i. Analyse, Konzeptualisierung und Erprobung von didaktischen Prozessen (vgl. Klafki 1977).

Ausgehend von fünf didaktischen Grundfragen konzeptualisierte KLAFFKI im Jahr 1980 ein „Perspektivenschema: Planungsmodell für Unterricht“:

1. Gegenwartsbedeutung für den Schüler (Didaktische Grundfrage)
2. Zukunftsbedeutung für den Schüler (Didaktische Grundfrage)
3. Exemplarische Bedeutung des Inhalts (Didaktische Grundfrage)
4. Thematische Struktur des Inhalts (Didaktische Grundfrage)
5. Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit anhand der epochalen Schlüsselprobleme
6. Zugänglichkeit bzw. Darstellbarkeit des Inhalts (Didaktische Grundfrage)
7. Lehr-Lern-Prozeßstruktur als methodische Struktur

Gut zehn Jahre später bestimmte KLAFFKI den Bildungsbegriff vom gesellschaftskritischen Pol her neu als Fähigkeit der Selbstbestimmung und Mitbestimmung und als Fähigkeit zur Solidarität. Nun war die Kategorie „Emanzipation“ leitend; die vorherige Leitfigur „Allgemeinbildung“ wurde fortan von der Leitfigur „Bewusstseinsbildung für existentielle Schlüsselprobleme“ abgelöst.

3.1.1.4 Gegenwärtige Rezeption der bildungstheoretischen Didaktik

Der Erziehungsbegriff fand nun Eingang in den Diskurs: Lerntheoretische, lernzielorientierte und curriculare Ansätze kamen auf. Also war die bildungstheoretische Didaktik konkurrierenden Theorieentwürfen ausgesetzt, um schließlich an Bedeutung zu verlieren: „Noch (...) – bis zu den sechziger Jahren – beherrschte die bildungstheoretische Didaktik allein das Feld didaktischer Theoriebildung und didaktischer Praxis“ (Peterßen 1994: 83).

Verwendung findet die bildungstheoretische Didaktik nunmehr nur in ausgewiesenen Anwendungsgebieten, darunter vor allem in der weltanschaulich-konfessionellen Bildungsarbeit: „Es hat sich eingebürgert, stets nur an die inhaltsorientierte, besonders die von KLAFFKI konzipierte Didaktik zu denken, wenn vom bildungstheoretischen Ansatz die Rede ist“ (Peterßen 1994: 89). „Der *Begriff* „Bildung“ taucht fast nur noch in vergleichsweise peripher angesiedelten Entwürfen auf. Große Bedeutung hat er nur noch in zugleich inhaltsorientierten didaktischen Modellbildungen“ (ebd.).

3.1.1.5 Kritische Einschätzung der bildungstheoretischen Didaktik

Die bildungstheoretische Didaktik wurde kontrovers diskutiert.

Die in der bildungstheoretischen Didaktik angewandte historisch-hermeneutische Methode zieht ihre Stärke aus der phänomenologischen Beschreibung didaktischer Kontexte und ermöglicht dadurch Begriffe neu zu bestimmen. In dieser Konstitution kann sich die Theorie angesichts veränderter gesellschaftlicher Kontexte und technologischer Neuerungen immer wieder neu ausrichten, aktuellen Bezug aufrechterhalten und als eine dauerhafte Theorie bezeichnet werden (vgl. Heurson 1989: 309f). Fürsprecher bezeichnen sie als Gesamtheorie.

Kritiker weisen dagegen ihr beschränktes Wirkungsfeld aus und deuten sie als Inhaltsdidaktik (vgl. Heurson 1989: 309f). Im Folgenden seien einzelne Positionen angeführt:

PETERSEN bemängelte an der bildungstheoretischen Didaktik, dass mit dem Schüler als Referenzpunkt die gesellschaftlichen Verhältnisse ausgeblendet oder unhinterfragt hingenommen würden. Negativ beurteilte Tatbestände würden nicht verändert (vgl. Petersen 1994: 105).

PETERSEN hielt der "Kategorialen Bildung" entgegen, dass sie Inhalte ausschließlich aus einem überlieferten Wissenskanon ableite und nicht an den persönlichen Voraussetzungen des Schülers anscHließe:

"Wesentliche Bedingungen für das Zustandekommens eines Bildungsinhalts liegen in der persönlichen Situation des Schülers, seiner psychischen und physischen Konstitution, seiner sozialen Herkunft, seinem Wissens- und Könnensstand, darin, ob er den elementaren Inhalt zu durchdringen vermag" (a.a.O.: 94).

BLANKERTZ merkte kritisch an, dass "Bildung Aufgabe und Werk eines jeden selbst ist und dem Durchsetzungs- und Anspruchswillen der "geistigen Mächte" entgegensteht" (Blankertz 1970: 34). Aus den formalen Bildungstheorien könne keine Didaktik entwickelt werden, da ungesicherte Äußerungen über empirische Vorgänge wie z.B. die "Übertragbarkeit von Kräften und Methoden" die Theorie nährten (a.a.O.: 39). BLANKERTZ gab außerdem zu bedenken, dass die bildungstheoretische Didaktik Aussagen über empirische Sachverhalte treffe, ohne diese erfahrungswissenschaftlich zu abzusichern. Die bildungstheoretische Didaktik setze Didaktik in einen ahistorischen Bestimmungsrahmen. Entscheidungen für oder gegen einen Inhalt könnten jedoch nicht losgelöst vom gesellschaftlich-politischen Zusammenhang getroffen werden, sondern bedürften stets der Begründung. Daher sei diese Theorielegung „wirklichkeitsfremd“ und ideologiegefährdet. In der Tat sei selbst formale Bildung nicht frei von Inhalten; Inhalte würden mittransportiert, dies habe Nebenwirkungen zur Folge. Als didaktisches Moment seien sie darüber hinaus steril. Das Theoriegebäude sei formalistisch und dogmatisch (a.a.O.: 37f). KLAFKI schwächte diesen Vorwurf ab, indem er wie oben ausgeführt die Theorielegung um einen kritisch-konstruktiven Ansatz erweiterte, die Intention zur didaktischen Leitfigur erklärte, den Inhalt von seiner führenden Position enthob und schließlich humanitär-gesellschaftsbezogene Prinzipien wie jenes der Solidarität in seine Theorie integrierte.

3.1.2 Lerntheoretische Didaktikmodelle

Die lerntheoretische Didaktik wurde von Paul HEIMANN in den 1960er Jahren aus der Unterrichtspraxis heraus entwickelt und als "Berliner Didaktik" bekannt. Der Prototyp verwies auf eine paradigmatische Wende:

"Nichtsdestoweniger werden es schließlich doch *schulorganisatorische und didaktisch-methodische Veränderungen* sein, die als Antwort auf jene außerschulische [gesamtgesellschaftliche] Bewegung den künftigen Stil unserer Bildungsarbeit weitgehend modifizieren werden" (Heimann 1965: 7).

HEIMANNS Entwurf der Berliner Didaktik wurde von seinem Schüler Wolfgang SCHULZ zu einem sogenannten Hamburger Modell weiterentwickelt. Im Unterschied zum vorausgehenden bildungstheoretischen Didaktikentwurf, wurden hier sowohl gesellschaftliche als auch anthropologische Voraussetzungen in Planungsüberlegungen einbezogen (vgl. Tietgens 1992: 39).

3.1.2.1 Urform: Das Berliner Didaktikmodell (HEIMANN)

Paul HEIMANN⁴⁰ konzipierte im Rahmen der Referendarausbildung im Jahr 1962 eine Anleitung zum unterrichtspraktischen Handeln, um eine "erfahrungs- und unterrichtswissenschaftliche Begründung didaktischen Handelns" zu bewerkstelligen. Sein leitendes Motiv war demnach: "pragmatisches Interesse an der wissenschaftlichen Aufhellung von Praxis für die Praxis" (Kron 1994: 137). HEIMANN brachte dieses gänzlich neue Analyse- und Planungsinstrument auf den Begriff „Berliner Didaktikmodell“. Anhand dieses Instruments versuchte er in einer "Totalerfassung" die vermeintlich unterrichtsbestimmenden didaktischen Elemente, das sind „individuelle, soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge“, phänomenologisch zu bestimmen (Peterßen 1994: 122; Heimann 1965: 8).

Überschreitung der bildungstheoretischen Didaktik

Empirisch-analytische Verfahren zur Bestimmung der empirischen Realität

In den 1960er/1970er Jahren war nicht mehr das historisch-hermeneutische Paradigma für gesellschaftliche und politische Steuerungsprozesse leitend, sondern ein positivistisch-technisches Panorama entfaltete sich. Das Schulsystem stand somit in einem neuen Referenzrahmen, und gesellschafts- und autoritätskritische Bewegungen kamen auf.

Nahm die bildungstheoretische Didaktik die vorinterpretierte "Bildungswirklichkeit" zum Ausgangspunkt ihrer unterrichtsdidaktischen Entscheidungen, so orientierte die lerntheoretische Didaktik ihre didaktischen Entscheidungen an der faktischen Unterrichtssituation. Die Verbindung von Theorie und Praxis sollte für den Lehrer einen Orientierungsrahmen konstituieren, damit er sein Unterrichtshandeln danach ausrichten könne (Peterßen 1994: 119). Anders als bei der bildungstheoretischen Didaktik der Fall, zog HEIMANN keine hermeneutischen Verfahren heran, um Strukturelemente für die Modellbildung zu erhalten⁴¹. Er hielt sie zur Bestimmung der unterrichtlichen Realität für ungeeignet und ließ sich stattdessen von

⁴⁰ HEIMANN stand sowohl in Tradition der Reformpädagogik als auch der Arbeitsschulbewegung. Diese habe ein "formhaftes Handeln" zum Ausgangspunkt. Er trat mit einem idealistischen Bildungsverständnis hervor, das von den Neuhumanisten W. v. HUMBOLDT und F. SCHLEIERMACHER herrührt.

⁴¹ HEIMANN entwickelte sein Modell in den 1960er Jahren. Zu jener Zeit beschränkte sich die Bildungstheoretische Didaktik noch auf die historisch-hermeneutische Methode.

technischen Erkenntnisinteressen leiten. Diese verbürgten aufgrund ihres genuin empirisch-analytischen Methodenrepertoires die erforderliche Methodenoffenheit (a.a.O.: 122ff).

Leitfigur „Normfreiheit“

Die lerntheoretische Didaktik sah vom Bildungsbegriff aufgrund seiner implizit normativen Aussagen und spekulativen Theorielegung als leitendes Prinzip ab. Der Begriff des Lehrens und Lernens dagegen wurde als normfrei gedeutet und zur paradigmatischen Leitfigur erklärt (Blankertz 1970: 108):

“Die Entscheidung selbst ist ein Akt der Freiheit, der den theoretischen Bereich transzendiert. Sache der Theorie ist es allein, die Bedingungen von Unterrichtsentscheidungen zu klären und die (...) jeweilige [kollektive oder Einzel-] Entscheidung zu modifizieren oder gar zu korrigieren” (Heimann 1965: 9).

Diese Äußerung zog kontroverse Reaktionen nach sich. So wandte BLANKERTZ gegen die behauptete Normfreiheit ein, dass “auch nach analytischer Auffassung jede Entscheidung ideologisch ist, auch die für den Wert der Rationalität” (Blankertz 1970: 109) und KLAFKI verteidigte die bildungstheoretische Position, indem er die Behauptung bekräftigte, es gebe keine Theorie ohne Spekulation (Peterßen 1994: 122). HEIMANN bahnte einen Weg aus dem Dilemma dadurch, dass er den Normbegriff differenzierte und zweisinnig als Analyse und Setzung von Normen neu bestimmte. Er wies dem Bildungsbegriff eine untergeordnete und damit abhängige Position in seinem theoretischen Entwurf zu, indem er „Intentionalität“ auf die Funktion eines Beurteilungsinstruments verwies. Didaktische Handlungen sollen nunmehr in ihrem Zielspannungsbogen beurteilt werden (Blankertz 1970: 90; Peterßen 1994: 122ff).

Berliner Didaktikmodell: Entscheidungs- und Bedingungsfelder

Die Formalstruktur der lerntheoretischen Didaktik weist zwei Typen von „Feldern“ auf. Der eine Typus hat Entscheidungskriterien zur Referenz; der andere Typus die unterrichtskonstituierenden Bedingungen. Vgl. Abb. 3:

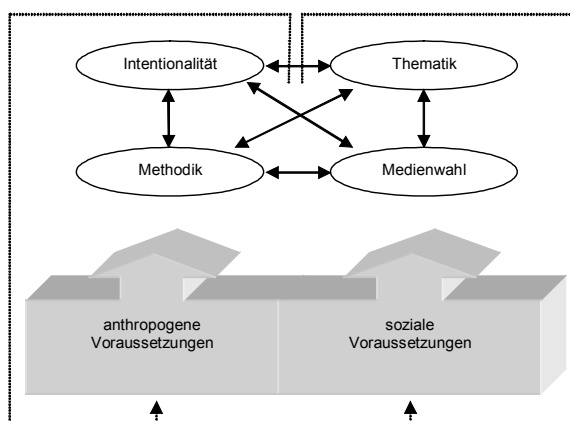


Abb. 3: Berliner Didaktikmodell von HEIMANN

Entscheidungsfelder

Die Modellkomponente „Entscheidungsfelder“ für unterrichtsdidaktisches Handeln wird in folgenden Abschnitten erläutert und vorab in Tab. 3 skizziert:

Tab. 3: Berliner Didaktikmodell (HEIMANN): Entscheidungsfelder

A. Inhaltlichkeit	B. Intentionalität
C. Methodenorganisation	D. Medieneinsatz

A. Inhaltlichkeit

HEIMANN konnotierte „Inhaltlichkeit“ mit „Unterrichtsgegenstand“. Er schied in drei Inhaltsbereiche:

- Wissenschaften
- Techniken...als zentrales Funktionselement der Inhalte
- Pragmata...als zentrales intentionales Element

HEIMANN differenzierte in „Inhalt“ und „Thema“; er bestimmte „Inhalt“ selbstreferentiell und „Thema“ als über die Fachdisziplin hinausverweisend. Das situative Gesamt der didaktischen Situation sei leitend zur schlussendlichen Bestimmung.

B. Intentionalität

Der Unterrichtsgegenstand, von HEIMANN als „Inhalte“ oder „Thema“ bestimmt, sei erst von Wert, wenn er „Lerngegenstand“ sei. Diese neue Bedeutungszuweisung bedürfe einer intentionalen Leitreferenz. Also bestimmte HEIMANN den Begriff Intentionen als „Absicht“, die im Unterricht zu verwirklichen seien, d.h. als Unterrichtsziele. BLANKERTZ kommentierte, dass die Unterrichtsziele notwendigerweise zu erklären und eindeutig zu beschreiben seien, da sie in einem übergeordneten Zielkontext lägen (Blankertz 1970: 90). In der Deutung von JANK/MEYER bestimmten Unterrichtsziele zweifelsohne den Unterrichtsverlauf mit; sie könnten allerdings auch unbewusst wirken und sich dann im faktischen Unterricht bspw. in Überraschung, Kontingenz und Irritation äußern (Jank/Meyer 1996a: 197ff).

HEIMANN stellte zunächst ein Ordnungssystem für Intentionen auf. Er unterschied in drei anthropologisch begründete Dimensionen pädagogischer Absichten (vgl. Jank/Meyer 1996: 205):

- Pragmatisch-dynamisch
Referenzpunkt ist das „Wollen“ der Schüler; Zielsetzung ist „Daseinsbewältigung“
- Kognitiv-aktiv
Referenzpunkt ist das „Denken“ der Schüler; Zielsetzung ist „Daseinserhellung“
- Pathetisch-affektiv
Referenzpunkt ist das „Fühlen“ der Schüler; Zielsetzung ist „Daseinserfüllung“

HEIMANN wies der pragmatisch-dynamischen Dimension insofern den größten Stellenwert zu, als sie eine Handlungsform darstelle.

C. Methodenorganisation und D. Medieneinsätze

HEIMANN fasste Medien und Unterrichtsmethoden unter den Begriff der „Lernverfahren“. Unterrichtsmethode bestimmte er als „die Art und Weise des Strukturierens und Artikulierens“ (vgl. Peterßen 1994: 129).

Er löste die Medienwahl von der Methodenwahl ab und markierte somit eine paradigmatische Horizontüberschreitung. Die Loslösung der Medienwahl legitimierte er damit, dass Medienentscheidungen nicht nur von inhaltlichen, sondern auch von methodischen Vorentscheidungen abhängig seien und der Einsatz der Medien in der Unterrichtssituation flexibilisiert, d.h. mehr oder weniger gewichtet werden könnte. Medien bestimmte HEIMANN mit der Funktion eines Regulativs für Inhalte und Methoden, um das Leitprinzip der Effektivität einzulösen (ebd.).

Bedingungsfelder

Die Modellkomponente „Bedingungsfelder“ für unterrichtsdidaktisches Handeln wird in folgendem Abschnitt erläutert und vorab in Tab. 4 skizziert:

Tab. 4: Berliner Didaktikmodell (HEIMANN): Bedingungsfelder

Anthropogenität der Schüler	Soziale Bedingungen
Situative Bedingungen	Kulturelle Bedingungen

Nach der Strukturdiagnose von HEIMANN waren die unterrichtsbestimmenden Entscheidungen vorbedingt, wobei die Bedingungen in der unterrichtlichen Realsituation lägen und von dort aus zu explizieren seien. Die situative Bedingung koppelte er an die „anthropogene“ Vorstrukturierung des Schülers. Die übrigen beiden Bedingungen wies er als sozial und kulturell aus. Folglich öffnete er die Perspektive auf anliegende Kontexte, so dass im Vergleich zur bildungstheoretischen Didaktik eine paradigmatische Neuausrichtung zu erkennen ist.

Relationale Interdependenz der didaktischen Elemente

Der lerntheoretischen Entwurf hebt sich von der vorausgegangenen bildungstheoretischen Didaktik dadurch ab, dass die didaktischen Elemente aufeinander verweisen: „Kein Unterrichtsinhalt kann in nur einer einzigen Dimension bearbeitet werden. Vielmehr durchdringen sich Gesinnungen, Fertigkeiten, Kenntnisse usw. wechselseitig, oft ohne Wissen und nicht selten gegen die Absicht des Lehrers; sie *induzieren* einander“ (Jank/Meyer 1996: 206). Die Valuierung der „interdependenten Faktoren“ und die Bestimmung des „Wirkprimats“ sei vom Lehrer in der Realsituation zu entscheiden: „Diese Bedingungen zu erkennen und im Sinne

dieser Erkenntnis im Unterricht zu praktizieren, das nenne ich den Unterricht theoretisch steuern" (Heimann 1976: 107ff; vgl. auch Jank/Meyer 1996: 192).

3.1.2.2 Weiterentwicklung als Hamburger Modell (SCHULZ)

Wolfgang SCHULZ war Schüler von HEIMANN. Er entwickelte Heimanns Berliner Didaktikmodell weiter und prägte für die neue Konzeption den Begriff Hamburger Modell⁴². Wie HEIMANN im vorausgehenden, lerntheoretischen Entwurf markierte auch SCHULZ eine deutliche Differenz zur bildungstheoretischen Didaktik, denn er verwahrte sich gegen eine Engführung durch normative Bildungsvorgaben:

"Die folgenden Prinzipien sind formaler, aber damit allgemeiner. (...) Die empirische Selbstkontrolle didaktischen Denkens drückt sich im Planungsprinzip größtmöglicher *Kontrollierbarkeit* des Unterrichtserfolges aus. Formal sind diese Prinzipien insofern, als über die Trends der Wechselwirkung und der Variationen, über das, was kontrolliert werden soll, erst unter Hinzuziehung von Argumenten aus der Reflexions- und Forschungsebene der Bedingungsprüfung Inhaltliches ausgesagt werden kann" (Schulz 1972: 44).

SCHULZ überschritt den Bestimmungshorizont des Berliner Didaktikmodells, indem er die Kategorien Lernen und Erfahrung zu paradigmatischen Figuren erklärte: "der pädagogische Wert des Unterrichts liegt ausschließlich in seinem Einfluß auf die Lernprozesse, in den Anpassungsleistungen, die er bei den Lernenden bewirkt" (Schulz 1972: 19). Die Neuakzentuierung schlug sich in der Semantik nieder, indem sich SCHULZ von der Kategorie „Bedingungsfelder“ löste und stattdessen „Erfahrungsfelder“ konzeptualisierte. Im Zielrahmen lagen nun "Richtziele emanzipatorisch relevanten, professionellen didaktischen Handelns".

Charakteristikum seines lerntheoretischen Ansatzes war die Erweiterung der Perspektivität: Ausgehend von den „anthropogenen Merkmalen“ des Schülers und den sozial-kulturellen Objektivationen der Gesellschaft sollte der Unterrichtszweck verwirklicht werden. Insofern identifizierte SCHULZ einzelne Akteure wie z.B. Eltern oder Lehrer als unterrichtlich relevante Akteure.

⁴² Die Namensgebung rührt daher, dass SCHULZ eine Professur in Hamburg innehatte.

Entscheidungsfelder (Intentionen) und Erfahrungsfelder (Themen)

SCHULZ konstituierte sein Theoriegebäude durch Entscheidungs- und Erfahrungsfelder, die er in Verweisungszusammenhang sah, wie Tab. 5 zeigt:

Tab. 5: Hamburger Modell (SCHULZ): Entscheidungs- und Erfahrungsfelder

	I Intentionen: Kompetenz	II Intentionen: Autonomie	III Intentionen: Solidarität
1 Themen: Sacherfahrung	I/1	II/1	III/1
2 Themen: Gefühlserfahrung	I/2	II/2	III/2
3 Themen: Sozialerfahrung	I/3	II/3	III/3

Entscheidungsfelder (Intentionen)

Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse leitete SCHULZ zu drei zentralen Lernzielen, die er intentionalen Entscheidungsfeldern zuordnete. Vergleiche Tab. 5 obere Reihe (I bis III) und Tab. 6, Auszug:

Tab. 6: Hamburger Modell (SCHULZ): Intentionale Entscheidungsfelder

Intention: Kompetenz	Intention: Autonomie	Intention: Solidarität
----------------------	----------------------	------------------------

SCHULZ trachtete danach, die intentionalen Entscheidungsfelder durch Themen, anhand von Richtzielen und anhand von emanzipativen Lernzielen ins Werk zu setzen. Die intentionalen Entscheidungsfelder umschlossen die Einbindung einzelner Akteure und Instanzen.

Richtzielebene

Um die Wirkungsweise der intentionalen Entscheidungsfelder zu verdeutlichen sei ihre Anwendung beispielhaft im Kontext von Richtzielen angeführt.

Lehrer in der Verantwortung

SCHULZ beschrieb als Richtziel, dass moderne Didaktik gesellschaftskritisch zu sein habe (Kron 1994: 141f). Das Regulativ wies er dem Lehrer zu, denn der Lehrer habe eine "gesamtgesellschaftliche Verantwortung"; Lehrer müssten "den Zusammenhang – auch wenn er widersprüchlich erscheint – zwischen den Ansprüchen von Schülern und Schülerinnen,

Sachinhalten und der gesellschaftlichen Realität herausbilden und aushalten“ (ebd.). Das intentionale Entscheidungsfeld „Emanzipation“ dokumentiert sich in dieser Richtzielbestimmung. SCHULZ stellte also die „engagierte Parteinahme“ des Lehrers für den Schüler in Verweisungszusammenhang mit den Intentionen des Unterrichts und bezeichnete diese Neukonstitution als „das planende Vorgehen eines strukturtheoretisch sich kontrollierenden Unterrichtenden“ (Schulz 1972: 44).

Schüler und Eltern in der Verantwortung

Ausgangspunkt der unterrichtlichen Planung ist dem erweiterten Panorama zufolge die gesellschaftliche Emergenz:

„Während die Analyse von den didaktischen Entscheidungsmomenten Intentionalität, Thematik, Methodik und Medienwahl zu deren ausgesprochenen oder unausgesprochenen Voraussetzungen zu den Annahmen über Mensch und Gesellschaft vorstieß, wird der Planende den umgekehrten Weg gehen“ (Schulz 1972: 43).

Der gesellschaftliche Kontext konkretisiert sich dadurch, dass SCHULZ andachte, Schülern und Eltern Verantwortung zu übertragen und sie an der Unterrichtsplanung zu beteiligen.

Institution Schule in der Verantwortung

Die Evidenz von Schule respektive ihren ideellen Auftrag sah SCHULZ durch Reproduktion versichert. Reproduktion konnotierte er mit zweierlei Richtzielen. Zum einen sollte der einzelne Schüler in seiner persönlichen Entfaltung gefördert werden. Zum anderen sollte die Schule dafür Sorge tragen, dass der Schüler die Fähigkeit erwerben könnte, der „gesellschaftlichen Entwicklung“ seinen Beitrag zu leisten; Denkfigur war, dass der Schüler grundlegend imstande sei, zur Verbesserung der Gesellschaft beizutragen.

Erfahrungsfelder (Themen)

Aus den vorgenannten Überlegungen leitete SCHULZ ab, dass Schule und Unterricht als „Erfahrungsfelder“ organisiert sein müssten (vgl. Kron 1994: 143). Wie Tab. 7 im Auszug und Tab. 5 in der linken Spalte zeigt, unterschied er drei erfahrungsbasierte Felder:

Tab. 7: Hamburger Modell (SCHULZ): Erfahrungsfelder

Themen: Sacherfahrung	Themen: Gefühlserfahrung	Themen: Sozialerfahrung
-----------------------	--------------------------	-------------------------

Didaktische Themen beabsichtigte SCHULZ über „Erfahrungswege“ ins Werk zu setzen. Auch den Lerngegenstand wies er dieser Matrix zu. SCHULZ bestimmte Inhalte als Themen, weil Themen nicht nur Fachwissenschaften, sondern auch gesellschaftliche Entwicklungen zum Bezugspunkt hätten und die gegenwärtigen oder zukünftigen Situationen der Schüler reflektieren könnten:

“Daß die Haltung eines vierzehnjährigen Schülers zum Unterrichtsstoff sich ändern könnte, je nachdem er damit rechnet, in einem Jahr im Berufsleben einzutreten oder noch fünf Jahre in der Schule zu sein, dürfte einem realistischen Lehrer einleuchten” (Schulz 1972: 22).

Auch in den Erfahrungsfeldern dokumentiert sich die gesellschaftliche Leitidee, die das gesamte Theoriegebäude durchzieht.

3.1.2.3 Beurteilung der lehr-/lerntheoretischen Didaktik

Leistungsmerkmale

Ein Verdienst und somit auch eine Abhebung zur vorausgehenden, bildungstheoretischen Didaktik ist die genaue Beobachtung des unterrichtlichen Praxisfeldes. Paradigmatische Leitfiguren sind Lernen, Erfahrung und Funktionalisierung der anschließenden Kontexte. Aus diesem Grund wurden die als beteiligt identifizierten Akteure auch gesondert beschrieben und bestimmt.

In seinem Berliner Didaktikmodell wies HEIMANN dem Inhalt keine führende Position zu (vgl. Blankertz 1970: 89). Dies stellt einen bedeutsamen Unterschied zur bildungstheoretischen Didaktik dar, die „Inhalt“ und später auch „Intention“ den „Methoden“ systematisch vorgeordnet hatte (Jank/Meyer 1996: 193). Im Rahmen der bildungstheoretischen Didaktik ist keine Unterrichtsmethode bar inhaltlicher Vorentscheidungen und jeder Inhalt hat prinzipiell organisierende Funktion (Blankertz 1970: 91).

Das Berliner Didaktikmodell von HEIMANN bezieht seine Stärke aus der Beobachtung einer “violdimensionalen Reflexion des wirklichen Verlaufs” (Heimann 1965: 8). In diesem Referenzrahmen identifizierte HEIMANN die didaktischen Momente „interdependent“ und brachte diese Beobachtung auf den Begriff eines “didaktischen Implikationszusammenhangs”. Diese Beschreibung wirft einen krassen Gegenhorizont zu den Deutungsversuchen der bildungstheoretischen Didaktiker auf, deren Modell nur vereinzelte Verweisungsbezüge beinhaltete (Jank/Meyer 1996: 193).

Kritische Positionen gegenüber dem Berliner Didaktikmodell

Gegen die lerntheoretischen Handlungsanleitungen von HEIMANN und SCHULZ wurde auch Kritik vorgebracht.

JANK/MEYER wandten ein, dass die durch Analyse gewonnenen Strukturmerkmale nicht in ein Planungskonzept überführt werden könnten (Jank/Meyer 1996: 202). BLANKERTZ vertrat die Auffassung, dass die von der Lerntheorie reklamierte Wertfreiheit prinzipiell nicht einzulösen sei:

“Ein identisches Thema bietet verschiedene Möglichkeiten für inhaltliche Akzentuierung und damit auch für Unterrichtsziele. Entweder wird der Unterricht rein technologisch aufgefaßt und beliebigen außerpädagogischen Zwecken zur Durchsetzung ihrer Intentionen bereitgestellt; oder aber sie diktiert

im Namen der Wertfreiheit dogmatisch die eigenen Werte der wie auch immer positivistisch amputierten technologischen Rationalität" (Blankertz 1970: 96).

Die Lerntheorie trete zwar mit der Behauptung hervor, die Interdependenz didaktischer Strukturelemente entdeckt zu haben, erkläre aber die Prozesslogik der relationalen Interdependenz nicht (vgl. Jank/Meyer 1996).

JANK/MEYER mahnten an, dass dem Lehrer "freie ideologische Willkür" überantwortet wäre. Außerdem gaben sie zu bedenken, dass pädagogisches Handeln unter einem technologischen Paradigma die "Nivellierung qualitativer Differenzen" zur Folge habe (Jank/Meyer 1996: 197).

PETERSEN zweifelte den Wert des evaluativen Vorgehens an, denn Entscheidungen würden einzig nach dem Kriterium der „Stimmigkeit“ und nicht nach dem Kriterium von „Handlungsimpulsen“ getroffen. Außerdem würde die lerntheoretische Didaktik nicht alle Bereiche didaktischen Denkens und Handelns berücksichtigen. Ein Verdienst sah PETERSEN grundlegend in der Praktikabilität des Berliner Didaktikmodells, da es schematisch konzeptualisiert sei (Peterßen 1994: 130). Dieses Leistungsmerkmal schränkte er jedoch wieder ein, indem er der Lerntheorie vorhielt, zur Aufwertung der Praktikabilität unhinterfragt den Bildungsbegriff gegen den Lernbegriff ausgetauscht zu haben. Folglich erhöhe sich der Erkenntniswert nicht (a.a.O.: 122).

In der Tat halten JANK/MEYER die Berliner Didaktik gar für eine Bildungstheorie, "weil das zugrundeliegende Menschenbild eine wertende, zielgerichtete Hierarchisierung darstellt. An unterster Stelle steht die Lebensgestaltung, gefolgt von der Tat und an höchster Stelle das Werk. Es gilt ein Maximum an Daseinserhellung für die Lebensgestaltung, an Daseinsbewältigung bei den Taten und an Daseinserfüllung durch das Werk zu erreichen. Obwohl HEIMANN sich gegen den Begriff Bildung verwehrt, den er ins Stratosphärische versetzt, ist der Bildungsbegriff in seinem Modell als implizites Element vorhanden" (Jank/Meyer 1996: 206).

Kritische Positionen gegenüber dem Hamburger Modell

Im wesentlichen galt die HEIMANN vorgebrachte Kritik auch SCHULZ, da er die Grundstruktur des von HEIMANN entwickelten, lerntheoretischen Entwurfs übernommen hat. JANK/MEYER äußerten sich zudem kritisch zu den Aspekten „Gesamtentwurf“ und „Einbezug der unterrichtlich relevant identifizierten Akteure“:

"Schulz liefert kein übersichtliches Gesamtkonzept der Planung, sondern vereinzelte Schemata, einen utopischen Entwurf, den Eltern und Schüler nicht gleich kompetent mitplanen können wie die Lehrer" (Jank/Meyer 1996: 220).

Das von SCHULZ formulierte Richtziel der "Parteinahme" war von KANT vorformuliert und bereits von KLAFKI für sein Theoriegebäude verwendet worden. Es habe eine bildungstheo-

retische Denkfigur und könne daher mit hermeneutischen Methoden begründet werden (Jank/Meyer 1996: 220).

3.1.3 Lernzielentwürfe und curriculare Fassungen

3.1.3.1 Überschreitung der Bildungstheoretischen Didaktik und Neudefinition

Abkehr von der bildungstheoretischen Didaktik

Stets unter dem positivistisch-empirischen Paradigma, also unter dem Vorzeichen von Naturwissenschaft und Technik wurden Rationalisierung und Wachstum zur Leitfigur erklärt. Der Modus von Planung und Analyse folgte nun zweckrationaler, technizistischer Logik: Statt sich mit bildungstheoretischen Maximen auseinanderzusetzen und sich „zu bilden“, galt es fortan sicherzustellen, dass das Lernziel erreicht werde⁴³:

„Selten findet sich ein expliziter Hinweis darauf, aus welchem Grund dem Lernziel solche Priorität eingeräumt wird. Es ist aber wohl richtig, anzunehmen, daß dies geschieht, um didaktische Theoriebildung und durch diese auch didaktische Wirklichkeit so effektiv wie möglich zu machen“ (Peterßen 1994: 174).

Auch KRON dachte in diese Richtung und gelangte zu dem Schluss, dass das individuelle und kollektive erfolgreiche Handeln durch Lernzielorientierung zu verbessern sei (Kron 1994: 158). Nur operationalisierte Lernziele ließen sich überprüfen; also müssten Parameter zur Lernzieloperationalisierung bestimmt werden.

Chronologischer Verlauf

Zunächst waren in den USA lernzielorientierte Entwürfe erstellt worden, die dann in Deutschland rezipiert und weiterentwickelt wurden. Ein nennenswerter Entwurf war von Robert F. MAGER erarbeitet worden und zentrierte die Operationalisierung von Lernzielen. Der andere prominente Entwurf ist auf Benjamin S. BLOOM zurückzuführen, der sein Interesse auf die Stufung von Lernzielen richtete und ein „Modell der Lernzieltaxonomie“ aufgestellt hat. In Deutschland war die von der bildungstheoretischen Didaktik begründete Klassifikation in „Wissen – Können – Haltung“ geläufig (Peterßen 1994: 176). Christine MÖLLER durchbrach das vorherrschende, eingefahrene Muster, indem sie die Ansätze zur Lernzieloperationalisierung und Lernzieltaxonomie für ihre eigene Modellbildung verwendete.

MAGER und MÖLLER standen für eine enge Lernzieldefinition. Danach sei das Lernziel erreicht, wenn „eine beobachtbare Verhaltensänderung beim Lerner feststellbar“ wäre.

⁴³ „Statt von *Lernziel* war gelegentlich auch von *Lehrziel* die Rede“ (Peterßen 1994: 173). Die Begriffsbestimmung steht in Referenz zur wissenschaftstheoretischen Positionierung des Deuters.

JANK/MEYER wandten ein, dass Verhaltensänderungen nicht immer beobachtbar seien und bezogen daher Position für den Begriff "Verhaltensdisposition" (Jank/Meyer 1996: 301).

Saul B. ROBINSOHN konzeptualisierte eine qualifikatorische Lernzielorientierung, die als Curriculumtheorie Bekanntheit erlangte. Die Curriculumtheorie war tatsächlich in Schweden und im angloamerikanischen Raum entwickelt worden und wurde durch ROBINSOHN Ende der 1960er Jahre in Deutschland eingebracht. Der Begriff "Curriculum" hat den urtümlich geisteswissenschaftlichen Begriff des "Lehrplan" nahezu abgelöst (Peterßen 1994: 180). Dieser war inhaltsorientiert auszumachen und umschloss mit dieser Funktionsbestimmung Lerninhalte, Lernthemen und Zielsetzung. Curriculumtheorie hebt sich in der Deutung von PETERßEN deutlich vom bildungstheoretischen Didaktikbegriff ab⁴⁴, denn sie trage „pragmatische, unorthodoxe und variantenreiche“ Züge (a.a.O.: 172). In der Tat verfolgte sie das programmatische Ziel, einen operativen Rahmen zur strategischen Entwicklung von Curricula verfügbar zu machen. Vom methodologischen Pol her betrachtet präsentierte sie sich daher als planvoll und zielführend. ROBINSOHN als Verfechter der Curriculumtheorie prägte maßgeblich den Strukturplan des Bildungsrates von 1971 mit. Sein Ansatz war verwendungsbezogen und situationsorientiert. Der paradigmatischen Leitfigur Selbstverwirklichung⁴⁵ folgend stellte er mit „Leben“ und „Situation“ zwei engagierte Kategorien auf. ROBINSOHN diagnostizierte eine Reihe von Leitwerten neben ungeprüften Idealwerten, die als Parameter für die Qualitätsbeurteilung der Schulreform und der Revision des Curriculums herhalten sollten. Das Curriculumprojekt von ROBINSOHN ist das bekannteste in Deutschland; seine Theoreme werden weiter unten erläutert.

Lernzielorientierter Unterricht ist nach der damaligen Strukturdiagnose von PETERßEN jedoch abgehoben von der Curriculumtheorie: Jener wolle dem Lehrer für seine Planungsaufgaben neuartige Impulse verleihen und sei pragmatisch motiviert, wohingegen Curriculumtheorie als wissenschaftlich auszumachende didaktische Planungstheorie legitimatorischen Wert für sich reklamiere (Peterßen 1994: 185ff).

3.1.3.2 Lernzieloperationalisierung (MAGER)

Konstitution

Robert F. MAGER stand in den 1960er Jahren in der Tradition des Behaviorismus und bestimmte daher Verhalten als beobachtbar und messbar. MAGER erhob das didaktische Element „Lernziele“ zum führenden Element. Er verwies die übrigen didaktischen Elemente wie

⁴⁴ PETERßEN übte in diesem Bezugsrahmen Kritik an KLAFFKI, der Curriculumtheorie mit Didaktik gleichsetzen würde.

⁴⁵ Die Leitfigur Selbstverwirklichung orientierte sich an unterschiedlichen Referenzen: Selbstverwirklichung als Wissenschaftsorientierung in allen öffentlichen Bereichen, als Qualifikationsorientierung, als rationalen Aneignungs- und Qualifikationsprozess und als individuelle gesellschaftspolitische Verantwortung.

Medienwahl, Inhalts- und Methodenentscheidungen auf nachgeordnete Positionen (Mager 1962: 3/ 3⁴⁶).

Vergleiche Abb. 4:

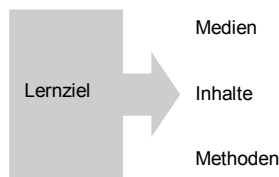


Abb. 4: Funktionsprimat Lernziel nach dem Entwurf von MAGER

MAGER bestimmte „Lernverhalten“ als „Ausmaß, in dem ein Schüler das Lernziel erreicht hat“. Um das Messinstrument anwenden zu können, müssten in der Deutung von MAGER zwei Voraussetzungen erfüllt sein: Zum einen die „Kontrollierbarkeit der Bedingungen“ und zum anderen muss notwendigerweise ein evaluierendes Instrumentarium verfügbar sein (Mager 1962: 3/ 3). Erst nachdem die Lernziele operationalisiert seien, könne der Unterricht in ein „instructional program“ überführt werden. Daher erklärte MAGER Lernzielbestimmung zur Leitfigur seines Entwurfs:

“If we are interested in preparing instructional programs which will help us reach our objectives, we must first be sure our objectives are clearly and unequivocally stated. We cannot concern ourselves with the problem of selecting the most efficient route to our destination until we know what our destination is” (Mager 1962: 1/ 1).

MAGER bestimmte den Ertrag der Lernzieloperationalisierung damit, den Schüler zu selbst-gesteuerter Lernorganisation bewegen zu können:

“An additional advantage of clearly defined objectives is that the student is provided the means to evaluate *his own* progress at any place along the route of instruction, and is able to organize his efforts into relevant activities. With clear objectives in view, the student knows which activities on his part are relevant to his success, and it is no longer necessary for him to “psych out” the instructor” (Mager 1962: 4/ 4).

Kritik an der Lernzieloperationalisierung von MAGER

MEYER kritisierte insbesondere folgende Aspekte: Die unterrichtliche Entscheidungsfreiheit würde unnötig eingeschränkt. Die didaktischen Strukturelemente seien unzureichend legitimiert: Inhaltliche, methodische und evaluative Entscheidungen würden dem Lernziel unbegründet nachgeordnet (Meyer 1974: 71). Die Lernzieloperationalisierung berge die Gefahr,

⁴⁶ Die Seitenzahlen nach dem Schrägstrich beziehen sich auf die Übersetzung ins Deutsche von H. MONZEN und H. RADE-MACHER (in: Mager 1965).

dass unterrichtliche Situationen unbehindert technologisiert und emanzipationsfördernde Lernziele vernachlässigt würden (a.a.O.: 79).

JANK/MEYER hielten MAGER in ihrer rund 20 Jahre später erschienenen Publikation vor, eine „wertfreie“ Lernzieloperationalisierung angestrebt und keine klaren Aussagen über das zugrundeliegende Menschenbild getroffen zu haben. Sie gaben zu bedenken, dass MAGER das empirisch-analytische Forschungsparadigma zur Referenz habe und behavioristischer Logik folge (Jank/Meyer 1996: 208).

3.1.3.3 Lernzieltaxonomie (BLOOM)

Benjamin S. BLOOM erlangte mit dem „Modell einer Lernzieltaxonomie“ Bekanntheit. Er legitimierte sein taxonomisches Verfahren mit der Verbesserung von Kommunikation: „The major purpose in constructing a taxonomy of educational objectives is to facilitate communication“ (Bloom 1956: 10/ 24) und fand Zuspruch (vgl. Jank/Meyer 1996: 306ff).

Konstitution

BLOOM differenzierte Lernziele in kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele⁴⁷ und hierarchisierte sie innerhalb der Dimension nach dem Schwierigkeits- und Komplexitätsgrad. Die kognitiven Lernziele bspw. teilte BLOOM in sechs Stufen mit zunehmendem Komplexitätsgrad ein. Vergleiche Abb. 5:

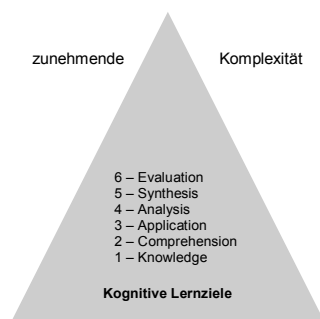


Abb. 5: Kognitive Lernzielhierarchie von BLOOM

BLOOM konzeptualisierte ein taxonomisches Verfahren, um die Lernziele vergleichen zu können. Paradigmatische Leitfigur war das „intendierte Schülerverhalten“. Er deutete es als “the ways in which individuals are to act, think, or feel as the result of participating in some unit of instruction” (Bloom 1956: 12/ 26⁴⁸). Der Lehrer habe die Lernziele in Übereinstimmung mit Planungspunkten zu taxonomieren: “Insofar as possible, the boundaries between categories

⁴⁷ Zu den kognitiven Lernzielen liegt eine ausführliche, zu den affektiven Lernzielen eine dürftigere Beschreibung vor; zu den psychomotorischen Lernzielen steht eine Beschreibung immer noch aus.

⁴⁸ Die Seitenzahlen nach dem Schrägstrich beziehen sich auf die Übersetzung ins Deutsche von E. FÜNER und R. HORN (in: Bloom 1974)

should be closely related to distinctions teachers make in planning curricula or in choosing learning situations" (Bloom 1956: 6/ 20). Die Lernzieltaxonomie musste in der Auffassung von BLOOM das Schülerverhalten zum Ausdruck bringen: "(...), we are of the opinion that the major distinctions between classes should reflect, in large part, the distinctions teachers make among student behaviours. These distinctions are revealed in the ways teachers state educational objectives" (Bloom 1956: 13/ 27). Weiterhin wies BLOOM aus, dass die Lernzieltaxonomie valider Operationalisierung bedürfe: "to define terms as precisely as possible and to use them consistently" (Bloom 1956: 6/ 20).

Kritik an der Lernzieltaxonomie von BLOOM

Fragwürdig scheint die Taxonomie der „Affekte“, wenn latentes Schülerverhalten zu bestimmen ist, "...since the internal or covert feelings and emotions are as significant for this domain as are the overt behavioral manifestation" (Bloom 1956: 7/ 20). Lernziele könnten nur beobachtbares Verhalten erfassen; folglich wären Lernziele nicht eindeutig bestimmbar und ein "semantischer Spielraum" bliebe (Jank/Meyer 1996: 306ff).

JANK/MEYER warfen außerdem ein, dass Lernziele realiter diffundierten und daher ununterscheidbar wären (ebd.).

3.1.3.4 Operationalisierung und Taxonomie von Lernzielen (MÖLLER)

Christine MÖLLER vertrat in den 1970er Jahren die Grundstruktur des lernzielorientierten Ansatzes von MAGER und der Lernzieltaxonomie von BLOOM im deutschsprachigen Raum. Sie versammelte beide in einem curricularen Ansatz und bestimmte ihn als "Lernplanung, Lernorganisation und Lernkontrolle als Teilprozesse jeder schulischen Lerneinheit", zielführend zur "Steigerung der Lernproduktivität" (Möller 1970: 5).

Konstitution

MÖLLER operationalisierte Lernziele in Richt-, Grob- und Feinziele. Vgl. Abb. 6:

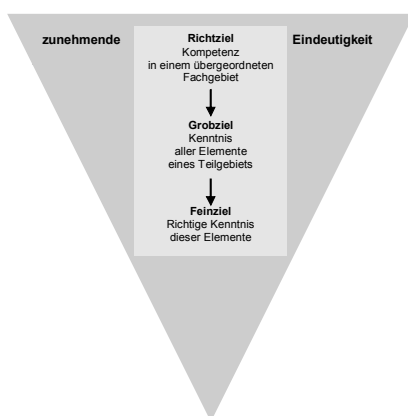


Abb. 6: Lernzielbestimmung von MÖLLER

MÖLLER handelte Richtziele als abstrakte Lernziele. In ihrer Beobachterperspektive repräsentierten sie Gesamtlernziele⁴⁹ und brächten “die Kultur eines Staates” zum Ausdruck (vgl. Abb. 6). Daher verbürgten sie historische Gültigkeit. Von den Richtzielen seien die übrigen Ziele abzuleiten: Zunächst seien die Grobziele, das sind Verhaltensweisen in den Lebensbereichen “Beruf, Freizeit, Familie und Staat” zu bestimmen. MÖLLER bestimmte „Experten“, darunter Politiker, als Entscheidungs- und Legitimationsträger für Richt- und Grobziele, wies ihnen jedoch keine Positionen oder Handlungsformen zu:

“Oberste Lernzielerstellung geht jeden Staatsbürger an, wobei freilich die nähere und feinere Bestimmung dieser Ziele in die Hand von Experten gehört, die sich allerdings keineswegs auf Pädagogen beschränken dürfen, sondern alle Lebens- und Berufsbereiche umfassen müssen” (Möller 1970: 99).

Die mit Entscheidungs- und Legitimationsbefugnis ausgestatteten Akteure bestimmten die Richt- und Grobziele in Relation zu Schultypen und nach den Kriterien von:

- Wichtigkeit
- Häufigkeit des Erscheinens
- Schwierigkeit des Erreichens

Die Feinziele würden somit von den Grobzielen abgeleitet und nunmehr vom Lehrer für den Unterricht fruchtbar gemacht, indem er sie als fassliche Lernziele operationalisiert. Maßgeblich seien demnach einzig seine persönlichen Wertentscheidungen und keine externen Vorbestimmungen (vgl. Peterßen 1994: 185). Ein Feinziel war in der Deutung von MÖLLER dann operationalisiert, wenn eindeutig sei,

- was der Lernende tun soll (Endverhalten)
- woran und unter welchen situativen Bedingungen er das tun soll
- woran das richtige Verhalten oder Produkt erkannt wird (Beurteilungsmaßstab)

Kritische Einschätzung der curricularen Lernzieloperationalisierung von MÖLLER

KRON kehrte hervor, dass im Modell der Lernzieloperationalisierung Unterricht und Schule als “offene, transparente, effiziente und rationale Prozesse” zur Geltung kämen (Kron 1994: 158).

Gegen die Lernzieloperationalisierung wurden auch Einwände vorgebracht:

“Die überhöhten, darum unklaren und vielfältig auslegbaren Zielangaben bezeichnen weder eindeutig, was gelernt werden soll, noch erlauben sie eine wie auch immer geartete Überprü-

⁴⁹ “Wir ziehen die Termini *Lernplanung* und *Lernziel* den üblichen Ausdrücken *Lehrplan* und *Lehrziel* vor” (Möller 1970: 17).

fung der Ergebnisse“, wandte BLANKERTZ ein (Blankertz 1970: 143). BLANKERTZ hielt inhaltliche Lehrplanentscheidungen für notwendig, wenn „wirkliche“ Lerninhalte gemeint wären und führte folgerichtig an, dass die Lerninhalte „hermeneutisch zu identifizieren“ wären; „das taxonomische Instrument unterläuft die Sinnbedeutung der Inhalte“ (a.a.O.: 154ff).

3.1.3.5 Curriculumtheorie (ROBINSOHN)

Abgrenzung zur bildungstheoretischen Didaktik

„Die Erkenntnis, daß *an Gehalten* einer Kultur gebildet wird, kann nicht bedeuten, daß wir die Kriterien unserer Auswahl nicht von dem Bildungsziel, das ein *Ziel des Verhaltens* ist, ableiten dürfen. Die tradierte Kultur, gleichsam als objektivierter Geist, ist dieses pädagogische Kriterium nicht. „Kulturmündigkeit“ heißt Mündigkeit *in* einer Kultur, nicht *für* eine Kultur, womit ein rein geisteswissenschaftlicher Kulturbegriff freilich sozialanthropologisch umgewandelt wird“ (Robinson 1971: 29).

Diesen Einwand brachte Saul B. ROBINSOHN gegen den universelle und kulturelle Gültigkeit reklamierenden Bildungsbegriff der bildungstheoretischen Didaktik vor. Er mahnte ihre Engführung insofern an, als sie zur Analyse und Planung von Unterricht von den Gehalten ausgehe. ROBINSOHN verwahrte sich gegen implizite Bildungsnormen, die er als Leitfigur der bildungstheoretischen Didaktik diagnostizierte. Und „wer bestimmt die Ausschnitte aus der „geschichtlichen Wirklichkeit“, in der gebildet werden soll?“, stellte ROBINSOHN die begleitende Frage nach den Entscheidungs- und Legitimationsträgern (a.a.O.: 27). Dieser Deutungsgrund leitete ROBINSOHN dazu, seine „Curriculumtheorie“ zu entwickeln.

Konstitution

ROBINSOHN zentrierte in seinem sogenannten qualifikatorischen Ansatz die „Ausstattung zum Verhalten des Schülers in der Welt“. In seiner damaligen Deutung lebte der Mensch in sinnhaften Handlungsbezügen und handelte als gesellschaftlich verantwortungsvoller Bürger. Davon ausgehend bestimmte ROBINSOHN den Schüler als autonomen Akteur und als beteiligte Entscheidungs- und Legitimationsinstanz. Insoweit zog ROBINSOHN mit dem Hamburger Modell gleich. Zur bildungstheoretischen Didaktik warf ROBINSOHN einen Gegenhorizont auf, indem er beabsichtigte, die legitimatorische Entscheidungen strukturell in das curriculumtheoretische Konzept einzubinden. ROBINSOHN versuchte die Entscheidungs- und Legitimationsinstanz zu demokratisieren, indem er danach trachtete, „Gremien, die aus den vielfältigsten Gruppen der Gesellschaft zusammengesetzt sind und denen es obliegt, Auswahl und Begründung von Curricula durchzuführen“ einzusetzen (Kron 1994: 305).

ROBINSOHNS handlungstheoretische Selbstbeschreibung lässt die Pragmatik seiner Curriculumtheorie plastisch werden. Seine demokratisch engagierte Perspektive stand in Gegensatz zur bildungstheoretischen Didaktik, die Individualität, darunter insbesondere Fähigkeiten

und Tugenden wie z.B. Mündigkeit und positives Wissen zum Leitprinzip erklärte (a.a.O.: 311).

Um das pragmatische Ziel, den Schüler zu qualifizieren, zu verwirklichen, hielt ROBINSOHN folgende Schritte für erforderlich (vgl. Robinsohn 1971: 45):

- Identifizierung und Analyse von Situationen (spätere Lebenssituationen des Schülers)
- Definition von Qualifikationen (zur Bewältigung der Lebenssituationen)
- Verfügbarkeit von Elementen (der definierten Qualifikationen)
- Verknüpfung von Elementen, Qualifikationen und weiteren Curriculumelementen (Curriculum)

Kritik an der Curriculumtheorie

Die Curriculumtheorie von ROBINSOHN erfuhr vielfach Kritik:

KRON wies darauf hin, dass Inhaltsentscheidungen anhand von rationaler Analyse zu versichern seien; sie dürften weder auf vorgängigen noch auf beliebigen Urteilen gründen. Also seien Bildungsansprüche zu ermitteln, zu bestimmen und zu relevieren, um sie schließlich einer ideologiekritischen Überprüfung auszusetzen. Der so erhaltene Zielkatalog repräsentiere jedoch kanonische Wissensbestände und korrespondiere demnach der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie. Für KRON spannte sich ein Widerspruch auf: ROBINSOHN grenze sich einerseits durch objektivierende Verfahren wie wissenschaftliche Überprüfbarkeit und Absicherung von der bildungstheoretischen Didaktik ab, folge ihr aber zugleich (Kron 1994: 159). ACHTENHAGEN/MEYER fassten diesen Kritikpunkt so:

“Soll Curriculumforschung auch nur die Spur einer Chance besitzen, emanzipativ wirksam zu werden, so kommt sie ohne eine Einbeziehung empirisch-analytischer Verfahren nicht aus; deren Ergebnisse sind allerdings wieder vor einem hermeneutisch gewonnen Raster zu interpretieren” (Achtenhagen/Meyer 1971: 19f).

JANK/MEYER brachten vor, dass ROBINSOHN das funktionale Lernziel überbewerte und Lernziele losgelöst von Verwendungssituationen bestimme. Ein Lernziel müsse jedoch „genau“ operationalisiert sein; neu entstehende situative Ziele könnten nicht berücksichtigt werden (Jank/Meyer 1996, S. 208ff). ROBINSOHN entgegnete, dass die Beschränkung seines Ansatzes auf die Operationalisierung von Lernzielen und auf die strenge Methodisierung der Planungsumsetzung durchaus intendiert sei. Eine weitere Kritik hatte zum Inhalt, dass die Person des Schülers in seinen persönlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen nicht genügend berücksichtigt sei. Dieser Kritik hielt ROBINSOHN entgegen, dass er sehr wohl an die Person des Schülers direkt anschließe.

TIETGENS warf ein, „daß mit [dem Curriculumansatz] gerade nicht der Schematismus gemeint war, der daraus in der Umsetzungsphase gemacht wurde“ (Tietgens 1992: 39).

ACHTENHAGEN/MEYER bemängelten, dass bei der Curriculumrevision fragwürdige Entscheidungsprozesse im Vordergrund stünden, die vom pragmatischen Ziel geleitet seien, geradewegs Curriculumelemente zu generieren:

“Wie aber die Situationen und Qualifikationen explizit ermittelt und zu den Curriculumelementen in Beziehung gesetzt werden, welche Abstraktionsverhältnisse zwischen diesen Ebenen der Analyse bestehen und wie die zu gewinnenden Datenketten unter dem Aspekt der Deduktionsproblematik zu beurteilen sind, ist für den praktischen Forschungsvollzug noch ungeklärt” (Achtenhagen/Meyer 1971: 19f).

PETERßEN währte einen Verdienst der Curriculumtheorie in ihrer Praxeologie:

“Ihr besonderer Wert liegt darin, daß sie eine praktikable Technik eingebracht hat, wo bisher nur Grundsatzfragen diskutiert wurden, und daß sie wissenschaftliche und rationale Gesichtspunkte an die Stelle verschwommener Vorstellungen setzte” (Peterßen 1994: 187).

3.1.3.6 Gesamtkritik an den Lernzielentwürfen

Zu Beginn der 1970er Jahre waren Lernzielentwürfe in der ehemaligen westdeutschen schulpädagogischen Disziplin leitendes, didaktisches Instrumentarium. In der unterrichtlichen Praxis behaupteten sie sich jedoch nicht; der curriculare Ansatz wird in seiner Urform heute kaum noch verwendet. Es lassen sich verschiedene Gründe dafür anführen:

Ziele sind in der Realitätsdeutung von JANK/MEYER ein immanentes Element von Unterricht und keine Errungenschaft der Lernzielorientierung:

“Unterricht *ohne* Ziele ist überhaupt nicht denkbar. Es fragt sich nur, wer welche Ziele in wessen Interesse verfolgt” (Jank/Meyer 1996: 300).

Ausgehend von den inkommensurablen Paradigmen des Naturalismus bzw. Positivismus und den Sozial- und Geisteswissenschaften ist im pädagogischen Bezugsfeld die Messbarkeit von Verhalten prinzipiell zurückzuweisen.

Die Frage nach der Legitimation von Lernzielen und ihrer Benennungspraxis sei nicht abschließend geklärt (Jank/Meyer 1996: 300, Kron 1994: 159). Akzentuiert würden formale Techniken zur Lernzielanalyse; empirische Forschungsergebnisse zur Optimierung von Lernstrategien stünden dagegen aus. Die Überprüfung von ausgewählten Verhaltensänderungen sei zwar konzeptualisiert, Rückschlüsse auf den Gesamtverlauf würden aber nicht gezogen (Peterßen 1994: 187).

In der Deutung von JANK/MEYER unterschlagen Lernzielentwürfe die relationale Interdependenz von Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Organisationsentscheidungen. JANK/MEYER gelangten daher zu der Schlussfolgerung:

“Aus diesem Grund bezeichnen wir sie hier auch nicht als “Didaktik”, sondern sprechen vom “Unterrichtskonzept” (Jank/Meyer 1996: 301).

KRON merkte zu diesem Punkt an, dass „der Lernprozess in seiner Produktorientierung erkenntnisleitend“ sei. Der Lernzielformulierung würde Vorrang eingeräumt; die übrigen Elemente wie Inhalte, Methoden, Medien, anthropogene und sozial-kulturelle Bedingungen seien nachgeordnet (Kron 1994: 157).

KLAFKI argumentierte für die bildungstheoretische Didaktik und gegen die Lernzielentwürfe: „Immer geht es darum, einen Modus des Menschseins zu bezeichnen, der als verbindliches, gleichwohl aber sich tausendfach individualisierendes Ziel der pädagogischen Bemühungen betrachtet werden kann. Auch jede Theorie der Didaktik, die auf den Bildungsbegriff verzichtet, setzt implizit immer ein Äquivalent dafür voraus oder sieht sich zuletzt darauf hingeführt, einen solchen Zentralbegriff zu entwickeln, es sei denn, sie beschränke sich auf die reine Beschreibung von Fakten und Analyse gegebener Bedingungsbeziehungen im Felde des Lehrens und Lernens“ (Klafki 1963: 92).

3.2 Erwachsenenendidaktik

In diesem Kapitel werden didaktische Theorieversatzstücke und Konzepte wie auch beispielhaft didaktische Konzeptionen namhafter Vertreter der Erwachsenenbildung dargelegt. Ich ordne sie paradigmatischen Phasen zu, so dass ihr Veränderungsverlauf erkennbar ist; anders als in der Schuldidaktik sind in den erwachsenendidaktischen Strukturierungen transformatorische Prozesse des sozialen Funktionssystems bemerkbar.

3.2.1 Abgrenzung zur Schuldidaktik

„Es war schon immer üblich, die Besonderheit der Erwachsenenbildung auf der Folie des Schulwesens zu sehen. Um ihre Eigenständigkeit ging zumindest theoretisch das Bemühen“ (Tietgens 1992: 25).

Die Erwachsenenbildung stand vor ihrer konstruktivistischen Wende einer Didaktik ablehnend gegenüber. Bspw. warf MADER die Frage nach der Begründbarkeit didaktischer Theorien auf: „Wessen Theorie in wessen Interesse ist Didaktik: Theorie des Lehrenden? der Institution? des Unterrichts? des Lernenden? des ausbildenden Wissenschaftsbetriebs?“ (Mader 1982: 178). Desweiteren wurde der schuldidaktische Bestimmungshorizont entgegengesetzt zu den erwachsenenpädagogischen Leitprinzipien von Emanzipation und Teilnehmerorientierung⁵⁰ identifiziert (vgl. Tietgens 1992: 9). Auch die didaktische Kategorie „Lernziel“ wurde kritisch betrachtet: „[Da ist eine] Tendenz, alles pädagogische Geschehen im Hinblick auf Lernziele zu definieren und zu klassifizieren“ (Tietgens 1974: 136). Die Zielerreichung sei durch die Leitdifferenz „Gratifikation“ und „Sanktion“ bestimmt und repräsentiere somit ein deterministisches Aneignungsmuster. VON WERDER schränkte ein: „Auch die alternative Erwachsenenbildung kommt nicht ohne didaktisches Planen aus“ (v. Werder 1983: 238): Die Erwachsenenbildung hat letztlich aus der Schuldidaktik gleichwohl die didaktischen Grundkategorien übernommen: „Vermutlich würde auf dem Erwachsensein der Adressaten nicht so nachhaltig insistiert, wenn nicht das didaktische Denken und die Literatur dazu fast immer die Schule als Realisierungsinstitution voraussetzt“ (Tietgens 1992: 76).

Um eine erwachsenenpädagogische Begriffsprägung von „Didaktischer Analyse“ zu illustrieren, sei beispielhaft das Deutungsangebot von SOBISIAK angeführt. Er bestimmte „Didaktische Analyse“ mit der Funktion, die bestehenden Theorien anzuwenden, vorgegebene Ziele auf ihre Relevanz und „tatsächliche Existenz“ hin zu überprüfen und die politische Erwachsenenbildung vermehrt ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken (vgl. Sobisiak 1991: 99).

⁵⁰ „Vor allem die Teilnehmerorientierung wird seit mehr als zwei Jahrzehnten als Planungs- und Gestaltungsprinzip hervorgehoben...“ (Tietgens 1992: 78). Gerade Didaktik für Erwachsene verlangte in der damaligen Deutung von TIETGENS „Hinwendung zu den Teilnehmern, weil Lernen unter anderen Lebens- und Umfeldbedingungen stattfindet“ als in der Schule; es „wollen die jeweils lebensgeschichtlichen Ablagerungen berücksichtigt sein“ (a.a.O.: 48).

3.2.2 Erwachsenenendidaktische Praxis und Formalstruktur

3.2.2.1 *Nicht-Institutionalisierung der Erwachsenenbildung*

Die Erwachsenenendidaktik tritt im Gegensatz zur Schuldidaktik weder mit bahnbrechenden Theoriegebäuden noch mit einem Gesamtentwurf hervor: "Bislang entwickelte didaktische Konzepte der Erwachsenenbildung (...) gewannen weder den Bekanntheitsgrad ihrer schulpädagogischen Vorläufer und Vorbilder, noch die Funktion eines verbindlichen Maßstabs für die Planung von Kursen und Seminaren" (Meueler 1994b: 615).

In der Deutung von SOBISIAK verfügte die Erwachsenenbildung aber über vielfältige Möglichkeiten zur Aufstellung eigener Theorien, aus denen sich sinnfällig vielerlei Didaktiken hätten generieren lassen (vgl. Sobisiak 1991). Der wesentliche Grund für diesen Unterschied ist fraglos darin zu sehen, dass die Erwachsenenbildung mit Ausnahme einzelner curricularer Unterrichtsformen wie z.B. Sprachkurse oder berufsbezogene Zertifizierungsmodule kein einheitliches Organisationssystem verkörpert und keinem kodifizierten Lehrplan unterliegt: "Erwachsenenbildung begreift sich prinzipiell als öffentlich (...) ist immer auch Ausdruck einer gesellschaftlichen "Teilwelt" oder einer subkulturellen Perspektive, obwohl sie gleichzeitig unter dem Anspruch steht, zwischen diesen Teilwelten zu vermitteln, d.h. intermediäre Kommunikationsmöglichkeiten zu bieten" (Schäffter 1988: 87). Der erwachsenenpädagogische Selbstausdruck ist demzufolge mikro- meso- und makrodidaktisch partikular und okkasionell zu identifizieren; er umfasst den Bogen von ordnungspolitischen Ausdifferenzierungen bis hin zu alltagsweltlich situierten Praxisfeldern. Erwachsenenbildung ist somit pluralistisch auszumachen: Die Form der Nicht-Institutionalisierung ist in der Deutung von SOBISIAK vorteilhaft: "Der Dozent der Freien Erwachsenenbildung kann im Gegensatz zum Schulunterricht seinen eigenen Lehrplan immer selbst erstellen und verantworten. Er kann sich aber dabei auch weitgehend den Hörerwünschen und -interessen anpassen bzw. dem, was er diesen Wünschen und Interessen als entsprechend versteht" (Sobisiak 1991: 195).

In der Erwachsenenendidaktik entstand eine unüberschaubar große Zahl an „Planungs- und Analysemodellen“, anwendungsorientierten Handlungsanleitungen und Abhandlungen einzelner didaktischer Kategorien; SCHÄFFTER beobachtete bereits im Jahr 1988 eine "komplexe und verwirrende Vielfalt unterschiedlicher Aufgaben, Konzeptionen und Ansätze" (Schäffter 1988: 86). TIETGENS vermisste klare Definitionen: „Die Beschreibung ist meist vage geblieben" (Tietgens 1992: 16). SOBISIAK sah sogar die Gefahr einer "völligen Verwirrung der Praxis der Erwachsenenbildung" (vgl. Sobisiak 1991). Unter dem Vorzeichen von „Wandel und Neuakzentuierung der erwachsenenpädagogischen Praxis“ beobachtete HEUER einen Zuwachs an Realitätsdeutungen und infolgedessen einen größeren Umfang an begrifflichen Versionen (vgl. Heuer 2001: 15). TIETGENS wertete die Begriffsvielfalt als Äußerungsform der pluralistischen Organisationsstruktur erwachsenenpädagogischer Praxis (vgl. Tietgens 1992: 25, 177).

In jüngster Zeit wird der Diskurs über einen „einrichtungsübergreifenden institutionellen Wandel von Lernen und Weiterbildung“ geführt. Insbesondere konstitutive, fortführend institutionelle, de-institutionelle und re-institutionelle Prozesse⁵¹ prägen den Diskurs (vgl. Buschmeyer/v. Küchler/Weber 2006).

3.2.2.2 Verfahren der Konzeptentwicklung

Die theoretischen Entwürfe und Praxeologien wurden aus den breit rezipierten, schuldidaktischen Entwürfen heraus modelliert. TIETGENS mahnte in diesem Zusammenhang an: „Bei allen didaktischen Theorieansätzen erscheint es allerdings ratsam, sich möglichst an Ursprungsschriften zu halten. Der Rezeptionsprozeß war hier immer ein vergrößernder“ (Tietgens 1992: 40).

Im Gegensatz zur Schuldidaktik wurde eher von einem pragmatischen Pol her konzeptualisiert und auf eine systematisierende Programmatik verzichtet: „[D]aß auch in der Erwachsenenbildung Didaktik kaum mehr als originäres *theoretisches* Problem, sondern eher als *Praxisanleitung* begriffen wurde, die man – konsequent – unmittelbar dem Verwendungsnutzen der Praxis unterstellte“, beobachtete MADER anfang der 1980er Jahre (Mader 1982: 178).

In den erwachsenendidaktischen Entwürfen werden weithin die von Paul HEIMANN aufgestellte und von Wolfgang SCHULZ weiterentwickelte Klassifikation des kognitiven, affektiven und psychomotorischen Verhaltens übernommen. Darüber hinaus werden auch weitere Strukturelemente aus den großen didaktischen Entwürfen⁵² entlehnt wie z.B. aus den lerntheoretischen Entwürfen die didaktischen Denkfiguren der Lernziele und ihrer Kontrolle, weiterhin der Lernplanung, Lerninhalte und ihrer Klassifikation. Die Lernzieltaxonomie von Benjamin BLOOM hat sich als nicht übertragbar auf die Erwachsenenbildung erwiesen: Sie beschreibt Verhalten als Variablen und nimmt zum Ausgang, dass Verhalten messbar sei. In der Erwachsenenbildung findet Lernen aber situativ und erfahrungsbezogen statt, so dass Lernprozesse nicht vorhersehbar und damit auch nicht kontrollierbar sind. Bildungstheoretische Anleihen schlagen an den Bestimmungsversuchen von TIETGENS durch. Er folgte der Leitidee von Freiheit und Autonomie des erwachsenen Lernalters und optierte daher für die bildungstheoretische Didaktik als Orientierungsrahmen: „(...) ist gerade auch für die Erwachsenenbildung ein didaktischer Ansatz belangvoll, der von einer Analyse der Lerngegenstände im Hinblick auf ihren Bildungswert ausgeht. Bildung wird dabei verstanden als die ständige Auseinandersetzung der Person mit der sie umgebenden Welt, (...) da [die Erwachsenenbildung] sich nicht erst seit heute, aber gegenwärtig in verstärktem Maße gegen Instrumentalisierungstendenzen wehren muß“ (Tietgens 1992: 42). Eine Kombination von bildungstheoretischen, lerntheoretischen und lernzieltheoretischen Anleihen schlagen an den theoretischen Überlegungen von SOBISIAK durch. Zum einen akzentuierte SOBISIAK Inhalt und zum anderen Richtziele: Das didakti-

⁵¹ vgl. Teil A Kap. 2.1.3

sche Element „Inhalt“ müsse die Versertheit der „urban-zivilisatorischen Kultur“ zum Ausdruck bringen. Auf diesem Deutungsgrund bestimmte SOBISIAK das Richtziel in existenzphilosophischer Beobachterperspektive als „Auflösung der gemeinten Seinsantinomie und Aporetik“. Auszumachen ist im Deutungshorizont von SOBISIAK eine implizite Normativität, die sich über die Lernsituation dokumentiert: Lerner und Erwachsenenpädagoge müssten im Verbund die „Werthaftigkeit und Wertentwicklung des Unterrichtsstoffes uminterpretieren. Es gibt nur einen Weg zur Wahrheit des Seins, aber es muß mehrere Wege der konkreten Begegnungen geben.“ SOBISIAK entwickelte für diese Beobachtung die Semantik der „sozialen Begegnungsformen“, die als Methode und als Prinzip zu verwenden sei (Sobisiak 1991: 99ff).

Anders als die Schuldidaktik, die sich über ahistorische präformative Entwürfe präsentiert, zieht die Erwachsenenbildung ihre Identität aus einem situierten Entstehungskontext und einem offenen Zielhorizont. Aus diesem Grund werden die didaktischen Komponenten modifiziert und zum Teil neu begrifflich ausgeprägt. Im Rahmen seiner „Leitthemen für künftige Forschungsprogramme“ wirft ARNOLD bspw. folgenden Bestimmungshorizont auf: „Lernende Selbstorganisation von Erwachsenen in virtuellen, sozialen und institutionellen Kontexten“ und „Dynamik gesellschaftlicher Strukturdifferenzierung und nachhaltige Lernstrategien“ (vgl. Arnold 2001c). NOLDA bspw. ordnete didaktisches Handeln dem ermöglichungsdidaktischen Paradigma zu und machte die Leitreferenz von „biographischen Wissensformen“ verfügbar. Sie dimensionierte diesen Leitbegriff mit „Lebenswelt“, „Erfahrung“, „Deutungsmuster“ und „Wissen“ und bestimmte ihn mit der Funktion der „Lernvermittlung“ (Nolda 2001a: 107f).

Aufgrund der Spezifik des erwachsenenpädagogischen Funktionssystems enthalten in den nachfolgenden Unterkapiteln erläuterte Konzepte außer schuldidaktischen Elementen auch innerdisziplinäre didaktische Elemente.

3.2.2.3 Einzelne Zeitdiagnosen und Forderungen

Kritische Zeitdiagnosen verlautbaren:

„Es geht dabei um die grundsätzliche Frage, wie gesellschaftlich begründete und dabei subjektiv bzw. milieuspezifisch „gebrochene“ Lernanlässe überhaupt wahrgenommen, aufgegriffen und in *organisierte Lernprozesse* transformiert werden können“ (Schäffter 1988: 109).

In der annähernd zeitgleichen Realitätsdeutung von TIETGENS fehlen „die Zwischenglieder, die Transformation des Postulativen auf ein didaktisches Planen mittlerer Reichweite“ (Tietgens 1992: 9). Im selben Jahr setzte er daran, den Funktionsbegriff einer wissenschaftlich gestimmten Didaktik zu legitimieren: „...die in der Lehr-/Lernsituation bemerkbar werdenden Erscheinungen sind immer in der Individualität des Lernalters, in der Lerngruppensituation, im Bezugsgruppenlernen, gesellschaftlichen Zusammenhängen, der Struktur des zu Lernenden, dem, was damit

⁵² vgl. Teil A Kap. 3.1

geschehen soll, und dem Lehrverhalten auf der Planungs- und der Verfahrensebene begründet. *Dieses Feld des Lehrens und Lernens transparent zu machen, ist Aufgabe einer wissenschaftlich fundierten Didaktik.* Ihre Funktion für das didaktische Handeln besteht also darin, die dabei auftretenden Probleme zu verorten, um ihre jeweilige Eigenart erkennen zu können. Da etliche der dabei zu beachtenden Faktoren nur im Bereich der organisierten Weiterbildung Erwachsener auftreten, erscheint es angebracht, von Erwachsenenbildung zu sprechen“ (Tietgens 1992: 161). Deutlich dokumentiert sich die Forderung von TIETGENS und von SCHÄFFTER (s.o.) darüber, dass Erwachsenenbildung lebensweltorientiert sein müsse (Tietgens 1992: 79ff, Schäffter 1988: 109). Insofern wurde ein erwachsenenpädagogisches Leitmotiv unterstrichen.

Angesichts der unzulänglich gewordenen Bedeutungs- und Wissensrepertoires erscheint es nun prinzipiell fragwürdig, den Erwerb von kanonisiertem Wissen als überdauerndes Lernziel curricular festzuschreiben. Der Transfer von apodiktisch daherkommendem Faktenwissen ist aus jeweils historischer Sicht auf seine Relevanz hin zu prüfen; ahistorische, universelle Gültigkeit entbehrt jeder legitimatorischen Grundlage. Unter dem gegenwärtig vorherrschenden konstruktivistischen Paradigma und im Zeichen von Transformation kommt daher dem Bildungsziel „Erwerb der notwendigen Kompetenzen zum Umgang mit Uneindeutigkeit und Ambivalenz“ Geltung zu. Als ein sinnfälliges Lernziel ist beispielhaft die Befähigung zu „Wahrnehmung, Akzeptanz und Nachvollzug von Fremdheit“ anzuführen. Diese Fähigkeit macht die Möglichkeit verfügbar, bestehende Wissensbestände strukturell zu konvertieren (vgl. Schäffter 1997).

HEUER tritt rund zehn Jahre später angesichts neuer Anforderungen und Bedingungen im Kontext „fächerübergreifendes, vernetztes Denken fördern“ mit der Forderung hervor, ein didaktisches Konzept zu entwickeln (Heuer 2001: 18).

3.2.3 Paradigmatische Periodisierung der Erwachsenenbildung

Dieses Kapitel macht einen zeitlichen Rahmen verfügbar, um die im Folgenden beispielgebenden, erwachsenendidaktischen Entwürfe und Strukturelemente einordnen zu können. Zur Veranschaulichung mag folgende Übersicht dienen (vgl. Tab. 8):

Tab. 8: Markante paradigmatische Perioden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

	Volks- und Laienbildung	bis 1933
A	Institutioneller Pluralismus	1950er Jahre
B	Realistische Wende, Planungseuphorie	1960er Jahre
C	Verrechtlichung, Zielgruppenorientierung	1970er Jahre
D	Identitätslernen	1980er Jahre
E	Subjektorientierung, Organisationsentwicklung	ab 1990

Nur die Perioden A bis E finden in den nachfolgenden Unterkapiteln Verwendung

Die chronologische Übersicht der Perioden bzw. Paradigmen in der Erwachsenenbildung orientiert sich bis zum Jahr 1933 an der Einteilung von TIEGENS (1994); für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg ist die Einteilung von SIEBERT (1994b)⁵³ maßgeblich.

SIEBERT strukturiert nach den Kategorien formal – informal und informell. Nachfolgend aufgeführte Perioden dokumentieren die westdeutsche Realität. Das Auswahlkriterium ist damit zu begründen, dass in der DDR bereits in den 1950er Jahren Organisationen und Programmbereiche zentralisiert gebildet worden waren, die der sozialistischen Ideologie verpflichtet waren und sich bis zur Wende 1989 kaum verändert hatten (vgl. Siebert 1994b: 59). Sie waren ohne Einfluss auf nachfolgend aufgeführte Theorien, „Didaktikmodelle“, didaktische Prinzipien und Handlungsanleitungen. Anzumerken ist, dass die DDR der BRD in einigen Punkten voraus war: Bspw. setzten in der DDR bereits in den 1950er Jahren Prozesse der Institutionalisierung und Professionalisierung ein, die in Verwissenschaftlichung des Bildungsprogramms zum Ausdruck kamen (vgl. Siebert 1994b: 58f).

Volksbildung bzw. Laienbildung (bis 1933)

Die Erwachsenenbildung strukturierte sich ausgehend von der Schuldidaktik in der geisteswissenschaftlichen Tradition von FLITNER zunächst in Form von „Laienbildung“ bzw. Volksbildung aus. Bis zum Jahr 1933 identifizierte TIEGENS dieses Paradigma als leitend:

„In den Selbstdarstellungen der städtischen Volkshochschulen (...) war [in den 1920er/1930er Jahren] noch viel von „Geistigem“, vom Individuellen, von menschlicher Persönlichkeit die Rede“ (Tietgens 1994: 39).

SCHÜßLER/ARNOLD diagnostizierten in dieser Periode das „Was?“ als Leitfigur. Der Didaktikbegriff war eng gefasst und das didaktische Element „Methode“ war nachgeordnet (Schüller/Arnold 2001: 3ff).

Institutioneller Pluralismus (1950er Jahre)

In der BRD wurden Organisationen und Institutionen zum Teil neu gegründet und differenzierten sich aus. In der Erwachsenenbildung kam die anfängliche Pluralisierung der Gesellschaft in philosophischen, zivilisationskritischen und kulturpessimistischen Veranstaltungs-

⁵³ TIEGENS nahm eine Bestandsaufnahme zur Erwachsenenendidaktik bis zum Stand von 1992 vor (vgl. Tietgens 1992: 160ff). Folgende Rezeptionen führte er an: MADER (1975): Didaktikbegriff als Sozialisationstheorie („Theorie der Analyse von Lernsituationen“, „Theorie der Intervention“), NUISSL (1982): Stichwort „Didaktik“ (vgl. Taschenbuch der Erwachsenenbildung), SCHMITZ/TIEGENS (1984): Thematisierung von Didaktik in Verbindung mit Curriculum (vgl. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. Erwachsenenbildung), RAAPKE/SCHULENBERG (1985): Explizite Thematisierung von Didaktik, wobei der Akzent vom Lehrer auf den Lerner sondern seiner Vorstellungen und Erwartungen verlagert wird (vgl. Handbuch der Erwachsenenbildung), ARNOLD/KALTENSCHMID (1986): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung, WEINBERG (1990): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung: Unterscheidung der didaktischen Handlungsebenen basierend auf FLECHSIG/HALLER (1975) zum organisierten Lernen in Schulen, SIEBERT (1991): PAS (Selbststudienmaterial: Didaktische Perspektiven, Reihe Theorie + Praxis).

themen zum Ausdruck (Siebert 1994b: 59). Ein prägnantes Leitmotiv war eine „kulturvolle und zweckfreie Freizeitgestaltung“ (a.a.O.: 62).

Realistische Wende und Planungseuphorie (1960er Jahre)

Die BRD der 1960er Jahre vermittelte sich über Zuwachs an angeworbenen Ausländern⁵⁴, über beschleunigten Werteverlust schulischen Wissens und über sozialen Aufstieg bzw. Wohlstand mittels Qualifizierung, Vorbote der sich abzeichnenden Leistungsgesellschaft (Siebert 1994b: 60). Es vollzog sich eine Wende hin zu „moderner“ Erwachsenenbildung. In der bis dahin okkasionell gestimmten Erwachsenenbildung ist ein Wandel der Lehr- und Lernpraxis zu längerfristig, systematisch geplanten, abschlussbezogenen Bildungsangeboten beobachtbar. Mitte der 1960er Jahre beschleunigten sich die Prozesse der Institutionalisierung und Professionalisierung (a.a.O.: 61).

Die Erwachsenenbildung wandte sich nunmehr dem neuhumanistischen Bildungsideal einer „zweckfreien, kulturellen Persönlichkeitsbildung“ oder in erwachsenenpädagogischer Beschreibung der „politischen Weiterbildung“ und Thematisierung „existentiell-weltanschaulicher Fakten“ zu und überwand somit das geisteswissenschaftliche Paradigma: „Es gilt herauszufinden, vor welchen Aufgaben wir im ganzen wie im einzelnen stehen, inwiefern diese nicht mehr auf dem Boden der Tradition und der traditionellen Bildung gelöst werden können“ (Groothoff 1978: 155). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik wurde zusehends von der empirischen Erziehungswissenschaft abgelöst (vgl. Siebert 1994b: 62f).

Angesichts einer unterdessen wissenschaftlich geprägten Gesellschaft, die mit gestiegenen Qualifikationsanforderungen hervortrat, wandte sich die Erwachsenenbildung lernzielorientierten, curricularen Entwürfen zu, die sie in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung verwirklicht sah. Die Lernkontexte waren unter diesem Paradigma freilich noch standardisiert und seminaristisch. Eine sozialkritische Wende zeichnete sich jedoch ab, wonach eine emanzipatorische, systemkritische und daher vornehmlich politische Bildung zum Programm erhoben wurde und einen Gegenpol zu curricularer Systematisierung und Rationalisierung beschrieb.

Die anfängliche Ausdifferenzierung von Weiterbildung aus der Erwachsenenbildung und ein sozialistisch gestimmtes, emanzipatorisches Leitprinzip waren in einem empirisch-technischen Referenzrahmen zu identifizieren.

⁵⁴ Jene Ausländer wurden damals für den Wiederaufbau der deutschen Wirtschaft nach Deutschland angeworben und als „Gastarbeiter“ bezeichnet.

Verrechtlichung und Zielgruppenorientierung (1970er Jahre)

Diese Periode war durchzogen von antiautoritären und selbstorganisierten Alternativen. Bürgerlichen Lebensformen und Konsumorientierung wurde abgeschworen und mit dem Entwurf von neuen alternativen Lebensformen begegnet. Freizeit weitete sich aus und war von Massenmedien durchsetzt (Siebert 1994b: 64).

Weiterbildung, darunter wissenschaftliche Weiterbildung, wurde institutionalisiert, auf eine gesetzliche Grundlage gestellt und kam demzufolge mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit. TIETGENS bezeichnete „Weiterbildung“ in Abgrenzung von – in der Regel öffentlich geförderter – Erwachsenenbildung als didaktisches Setting, welche „Vermarktung der Erwachsenenbildung in der Konkurrenzgesellschaft“ zur Leitfigur habe. Weiterbildung habe das „Zurückdrängen der personalen Momente zugunsten stringenter, elastischer Funktionalität“ vorgezeichnet (Tietgens 1992: 16). Ihre Logik präsentierte sich über die Leitdifferenz von Effizienz und Verwertbarkeit⁵⁵.

Referenz der erwachsenendidaktischen Entwürfe war in dieser Periode die schulpädagogisch gestimmte Lehr/Lerntheorie; leitende erwachsenendidaktische Prinzipien waren Teilnehmerorientierung⁵⁶, Erfahrungsorientierung, Lebensweltbezug und Exemplarik (Schüller/Arnold 2001: 3ff).

Paradigmatisch besetzten also die Entwicklung von erwachsenenpädagogischer Lehr-Lernforschung, darunter vornehmlich Zielgruppenarbeit und Erfahrungsorientierung sowie die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung den Vordergrund (Siebert 1994b: 66). Auf der anderen Seite ließ sich ein zunehmendes Interesse für Esoterik und Psychosoziales bei zeitgleich einsetzendem Bedeutungsverlust der traditionellen christlichen Religiosität beobachten.

Modernisierung und Krisenstimmung: Identitätslernen (1980er Jahre)

Eine „neue Unübersichtlichkeit“⁵⁷ markierte diese Periode; sie wurde als „Risikogesellschaft“⁵⁸ identifiziert (Siebert 1994b: 68). Auf der einen Seite war diese neue Entwicklung als fortschreitende Technisierung zu bemerken; auf der anderen Seite als gesinnungsethische und engagierte Haltung für Ökologie, Feminismus und verbesserte Partizipation von Entwick-

⁵⁵ Unter dem Paradigma des lebenslangen Lernens wurde der Weiterbildungsbegriff unterschiedlich bestimmt: SCHÄFFTER (2002) beschreibt Weiterbildung als „Medium für Optionen innerhalb ungeklärter Zukunftsperspektive“ (Schäffter 2002: 51) und NOLDA fasst darunter „Wissenstransfer“ und die „Gestaltung des jeweiligen Lebens und der Gesellschaft“ (Nolda 2001a).

⁵⁶ Der Begriff der „Teilnehmerorientierung“ wurde von BRELOER im Jahr 1980 bestimmt und wäre gemäß vorliegender Periodisierung dem 1980er Paradigma zuzuordnen.

⁵⁷ Terminus des Kommunikationstheoretikers Jürgen HABERMAS (vgl. Habermas 1988)

⁵⁸ Terminus des Soziologen Ulrich BECK

lungsländern an der Weltgemeinschaft. Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft hatten hier ihren Anfang.

Dadurch, dass die Kompetenzen der öffentlichen Instanzen abgeschwächt und eingeschränkt wurden und in der Kehrtwende privatwirtschaftliche Akteure zunehmend den Markt beherrschten, wurde einer „Qualifizierungsoffensive“ der Weg geebnet. Sinnfällig wurde Weiterbildung für den Arbeitsmarkt funktionalisiert. Sie war modern, zweckrational und technologisch zu identifizieren. Nachgefragte Themen waren Sprachen, Gesundheit und Psychosoziales; für politische Themen wurde kaum optiert (vgl. Siebert 1994b: 69).

Aufweis für diese Periode war somit auf der einen Seite „Identitätslernen“, das auf Verständigung und Selbstreflexion gründete, in Deutungsmustern den Ausgang hatte und auf der anderen Seite „Qualifizierungslernen“, das beruflichen Verwertungsinteressen folgte:

„Die Verbindung zwischen beruflicher Funktionalität und persönlicher Sinnfindung soll durch Schlüsselqualifikationen hergestellt werden“ (ebd.).

In dieser Periode vollzog sich nunmehr ein Paradigmenwechsel vom normativen zum interpretativen, konstruktivistischen⁵⁹ Paradigma. Daraus bezogen Ermöglichungsdidaktik und Organisationsentwicklung, die mit selbstorganisierten Formen hervortreten, erst ihre Evidenz.

Konstruktivismus und Transformation: Subjektorientierung und Organisationsentwicklung (ab 1990)

Unter diesem Paradigma wurden geopolitische Veränderungen prognostiziert, die sich weiterhin in Globalisierung und Informationstechnologie geäußert haben. Die Neuerungen sind für den Menschen folgenreich: „Die Menschheit steht ihren eigenen technischen Errungenschaften immer ohnmächtiger gegenüber“ und „Nicht nur Individuen, sondern die Industriegesellschaften insgesamt müssen umlernen, umdenken, ihre Wertsysteme und Strukturen revidieren“ (Siebert 1994b: 73). Der Durchbruch des „cultural turns“, Aufweis von der Postmoderne, ist über die Emergenz organisationeller Selbstbeschreibung und die zunehmende Abkehr von wissenschaftlicher Selbstbeschreibung wahrzunehmen:

„An die Stelle von Ethik, Identität und Normativität tritt somit auch im pädagogischen Denken die Differenz, und zwar nicht in einem die Differenz durch Muster der Höherentwicklung und Förderung (Förderung wohin?) aufhebenden Sinne (...) Damit tritt an die Stelle der Identitätskategorie „Bildung“ die Differenzkategorie „Kultur“, mit der das verbunden ist, was Ulrich BECK 1993 als „die Wiederkehr der Ungewißheit“ beschreibt“ (Beck, zit. n. Arnold/Siebert 1999: 38, außerdem Beck 2007: 40ff).

⁵⁹ SIEBERT übernahm von WELSCH den Begriff der „ästhetischen Verfaßtheit unserer Lebenswelt“ und wies darauf hin, dass der Konstruktivismus im Gegensatz zu Natur- und Sozialwissenschaften, welche „quantifizierende, statistische Berechnungen und Messungen“ zur einzigen Referenz hätten, seine Identität aus Bildern, Analogien und Metaphern ziehe (Siebert 1994a: 31).

SCHÄFFTER macht nunmehr eine „organisationsbezogene Wende“ aus. Sie dokumentiere sich über den Übergang von individuellem Sinn zu kollektivem Sinn. Erwachsenenbildung umfasse sowohl die individuelle als auch die kollektive Perspektivität. In dieser Bestimmung äußere sie sich in gegenstrebigter Funktion: zum einen als „Motor“ zur Durchsetzung von Interessen, zur Einflussnahme und zum politischen Handeln und sei in dieser Funktion kristallin zu beschreiben. Als „Symptomträger“ verkörpere sie den „Selbstaussdruck von gesellschaftlichen Symptomen“ und expliziere sich fluid (Schäffter 2002: 51).

Erwachsenenbildung habe sich „entstrukturiert“ und sei in angrenzende Subsysteme „eingesickert“ (Siebert 1994b: 77). Die neue Wirklichkeit dokumentiere sich bspw. über folgende paradigmatische Figuren: individualisierte Lebensläufe, funktionale Ausdifferenzierung des psychologischen und pädagogischen Subsystems zu „Sozialarbeit, Lebensberatung, Therapie“, erstarkte Regionalentwicklung (ebd.). Transformation und europäische Harmonisierungen begünstigten die Pluralisierung und Verbreitung von Bildungsanbietern, so dass sich die Frage aufdrängte, ob „EU-Fähigkeit“ zur Schlüsselqualifikation zu erheben sei; die sich ausdifferenzierenden Trägerschaften und -formen von Bildungsanbietern würden zusehends Qualitätsprüfungen unterzogen (ebd.).

In dieser Periode war eine Subjektorientierung zu beobachten. Die Aufmerksamkeitshaltung orientierte sich auf die selbstische Eigendynamik der Ressourcen und Kompetenzen eines singulären Akteurs sowie auf seine Funktion als Impulsgeber. Auf dieser Folie wurde „Lernen“ die Leitdifferenz von fremd- bzw. selbstorganisierten Lernkontexten zugewiesen; d.h. Lernkontexte wurden bestimmt als „bewusst gestaltet und zielgerichtet umgesetzt“ (Hof 2001a: 218). „Modularisierung“ und „Kooperation“ würden didaktisch funktionalisiert und unterstrichen die innovierenden Entscheidungen und Ergebnisse (Buschmeyer/v. Küchler/Weber 2006: 11). Bspw. werden vermehrt multimediale Vermittlungsformen generiert und angewandt.

Eine Neubewertung erfolgte also, gar ein Paradigmenwechsel, der einen Wandel von „Lernkultur“ einleitete: Das Prinzip der Teilnehmerorientierung, von BRELOER im Jahr 1980 konzeptualisiert (Heuer 2001: 17ff), wandelte sich in „Zentrierung des Teilnehmers“ und der Begriff des Adressaten schlug in „Akteur der Weiterbildung“ um (Schlutz 1999: 27). In jüngster Zeit dokumentierten sich wiederum neue Funktionsbezeichnungen; bspw. wurde für den Teilnehmer die Semantik des Lernalters⁶⁰ und für den Erwachsenenpädagogen die Semantik des Lernermöglichlers entwickelt. Leitende Funktion übernehmen die Notionen „Wissen,

⁶⁰ Nach der Zeitdiagnose von MEUELER werde der „Teilnehmer“ im Gegensatz zum „Schüler“ weniger als Wissensempfänger gesehen, aber eine hierarchische Positionszuweisung bleibe dennoch gewahrt: „Dabei wird von vielen als selbstverständlich vorausgesetzt, daß der Mensch sein ganzes Leben lang ein erziehungs- und belehrungsbedürftiges Mängelwesen bleibe.“ Der

Selbststeuerung, Lernumfeldbedingungen, Verwendungsorientierung, Schlüsselqualifikation, Lebenslanges Lernen. Eine „Situations- und Subjektorientierung“ wurde erst im Rahmen des konstruktivistischen Paradigmas⁶¹ möglich.

Desweiteren war die die Abkehr von einer „Erzeugungsdidaktik“ mit ihrer „Belehrenskultur“ und ihrem überlieferten, kanonisierten Lernbegriff zu beobachten: „Ob eine Information bedeutungsvoll ist, hängt von lebensgeschichtlichen Erfahrungen ab und muß deshalb von jedem/r selber entschieden werden“ (Siebert 1994b: 46). Der neue Begriff der „ermöglichungsdidaktischen Wende“, von ARNOLD eingeführt, hat die Förderung der „Selbsterschließungskompetenz“ des Lerners zur Leitfigur. Diese expliziere sich als „intelligenter Nutzung der Lernressourcen“ (Arnold 1999: 35f) und sei höchst voraussetzungsreich, denn zielführend müsse die fachinhaltliche und fachdidaktische Perspektive erneuert und erweitert werden (ebd.).

Der jüngste Diskurs versammelt diese Ausformungen unter dem herausgehobenen Begriff eines „Selbstorganisationsparadigmas“⁶² (vgl. Aulerich/Stuhler 2006). Die selbstorganisierenden Strukturen und Prozesse werden als „strukturelle Koppelung, Selbstreferentialität, Zirkularität, Kontext- und Beobachtungsabhängigkeit“ beschrieben. Sie werden in den Kontext von Pluralität und Differenz gestellt; ihre Evidenz sei durch „distanznehmende Innensicht aller Beteiligten“ verbürgt (Aulerich/Stuhler 2006: 2). Wissenstransfer und -aneignung komme in Angebotsorientierung, Individualisierung und Modularisierung zum Ausdruck, indem Ziele, Dauer, Inhalte und Orte flexibilisiert und Selbstlernmaterialien herangezogen würden (vgl. Schlutz 1999). HOF verweist in diesem Bestimmungskontext auf die Pluralisierung von Lernkontexten, Wissensformen und Inhalten (Hof 2001a: 218). Die Engführung des Lernbegriffs auf rezeptive Informationsaufnahme werde aufgebrochen und begrifflich neu als „gezieltes Auswählen und konstruktives Zuordnen, Deuten und Integrieren von Informationen, Eindrücken, Erfahrungen zu Wissen und Wissensnetzwerken“ gefasst (ebd.).

In den letzten Jahren wurde der Begriff „Situierung“ ausgeprägt. Dieser engagierte Begriff ist eine Setzung, die aus der Teilnehmerorientierung hervorgegangen ist und Lernen im Kontext von unmittelbaren Lebenssituationen beschreibt (Heuer 2001: 17ff).

gängige Begriff des „Erwachsenenbildners“ entspricht dieser Sichtweise. Das von ihm zu prägende Gegenüber wird als „Teilnehmer“ bezeichnet (Meueller 1994b: 622).

⁶¹ Als prominenter erwachsenenpädagogischer Vertreter des Konstruktivismus gilt SIEBERT (vgl. Siebert 2005). Der Konstruktivismus fand in der Erwachsenenbildung aber nicht einhellige Zustimmung. Kritisch meldete sich TIETGENS zu Wort: Der Konstruktivismus würde die Objektivität respektive Verantwortlichkeit aufgeben, da er nur Deutungsangebote bereitstelle, den Wert eines „Beibringens“ verkenne und das „Ermöglichen“ zur paradigmatischen Leitfigur erhöhe, so dass „Dozenten“ die Grundlage entzogen würde. Einen Ausweg aus dem Dilemma vermeinte TIETGENS in „Übereinkünften“ statt „situationsunabhängiger Objektivität“ (vgl. Tietgens 1992: 165).

⁶² Doch gegenüber selbstorganisierenden Lernformen sind auch kritische Stimmen zu vernehmen; bspw. SCHÜßLER/THURNES (2006): Es „(...) werden diese [sich selbstorganisierenden] Entwicklungen oft als mögliche Bedrohung für die Weiterbildung interpretiert, da Qualitätsverlust und rein ökonomisch motivierte Dienstleistungen befürchtet werden“ (Schüller/Thurnes 2006: 15).

Die Funktions- und Wirkungsweisen der Transformation fordern dem Einzelnen den Beitrag von Kontextwissen als Wissen um die Begrenztheit der eigenen Sichtweise und den Beitrag von Relationsbewusstsein als Gewährsein der Anschlussfähigkeit der eigenen Sicht und Leistung ab. Die paradigmatischen Leitfiguren dieser Periode folgen einerseits ökonomischer Logik, die sich durch Nachfrage und finanzielle Zuschüsse ausweist, aber auch den organisierenden „Mechanismen“ von Differenz und Pluralität (Siebert 1994b: 76). Paradigmatische Figuren sind Entmonopolisierung, Marktorientierung, Dezentralisierung, Pluralisierung, Relativierung von Wahrheiten, Selbststeuerung, spielerische Lernmethoden (a.a.O.: 78)

3.2.4 Erwachsenenendidaktische Modelle

Verrechtlichung und Zielgruppenorientierung (1970er Jahre)

Modell der Didaktischen Handlungsebenen von Flechsig/Haller (SIEBERT)

Das Modell der Didaktischen Handlungsebenen, das FLECHSIG/HALLER im Jahre 1974 für die Schuldidaktik entwickelten, wurde gleichwohl in der Erwachsenenbildung häufig als Orientierungsrahmen und Planungshorizont bei der Entwicklung eigener Konzepte herangezogen (vgl. Tippelt 2001). Es umfasst fünf „Ebenen“ (Vgl. Tab. 9, Ebene 1 bis 5).

SIEBERT nahm das Modell der Didaktischen Handlungsebenen von FLECHSIG/HALLER zum Ausgangspunkt und erarbeitete „kategoriale Situationsanalysen, prognostische Qualifikationsbestimmungen, Analyse der Lernvoraussetzungen, Analyse der Wissenschaftsdisziplinen“. Er übernahm das Modell bis Ebene 5; diesen Teil nannte er „Analyse“. Er fügte Ebene 6: „Bestimmung von Lernzielen -inhalten“ und Ebene 7: „Planung der Lernorganisation und Mediennutzung“ hinzu (vgl. Siebert 1974). Vergleiche Tab. 9:

Tab. 9: Modell der Didaktischen Handlungsebenen (FLECHSIG 1974, SIEBERT 1974)

7	Planung der Lernorganisation und Mediennutzung	G
6	Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten	F
5	Lehr-Lernsituationen nach SIEBERT: „Analyse der Lernvoraussetzungen und Wissenschaftsdisziplinen“	E
4	U-einheiten	D
3	Gestaltung von Lernkonzepten, U-Konzepten, Angeboten	C
2	Übergreifende Lehrplan-Institutionenkonzepte/Träger	B
1	Rahmenbedingungen	A

erweitert um die 6. und 7. Stufe durch SIEBERT im Jahr 1974

Gut 20 Jahre später bestimmte SIEBERT Didaktik zweisinnig, und zwar zum einen als „Sachlogik des Inhalts“ und zum anderen als „Psychologik des Teilnehmers“ (Siebert 1996).

Multifunktionelle Modelle über institutionelle und individuelle Lernbedingungen (DIKAU)

Ausgehend vom Berliner Didaktikmodell konzeptualisierte DIKAU gleichsam im Jahr 1974 “multifunktionelle Modelle über institutionelle und individuelle Lernbedingungen”. Organisierendes Prinzip der Lernkontexte ist danach das Lernziel. An weiteren Elementen identifizierte DIKAU:

- Institution
- Gesellschaft
- Psychophysische Prozesse
- Gegenstand
- Verhalten der Teilnehmer
- Ziel

Handlungstheoretisches Modell (MADER)

Mit einer weiteren Konzeption trat bspw. Wilhelm MADER Mitte der 1970er Jahre hervor (vgl. Mader 1975). Er führte Erwachsenen Didaktik die Bedeutung von “Situation und Handlung” zu und bezeichnete sie aus dieser pragmatischen Sicht als “Handlungstheoretische Didaktik”.

MADER trachtete danach, die innerdisziplinäre Strukturierung in der Erwachsenenbildung zu überwinden. Zielführend ließ er „Bildung“ über sich hinaus verweisen und stellte sie in einen Referenzrahmen, der idealerweise sowohl den Endpunkt des „Allgemeinen“ als auch den Endpunkt des „Politischen“ als auch jenen des „Beruflichen“ erreichte. Die dynamischen Kategorien seines Entwurfs: “sozialer Topos” und „Ort“ sind in diesem Bestimmungshorizont zu identifizieren. Er ließ seine theoretischen Überlegungen in eine “Sozialisationstheorie” münden und grenzte sie dadurch von der erziehungswissenschaftlichen Disziplin ab.

Den sozialen Topos strukturierte MADER anhand folgender Kategorien:

- Intentionalität (Gerichtetsein)
- Reziprozität (wechselseitige Unterstellungen zwischen Teilnehmer und Dozent)
- Digitalität (Eindeutigkeit)
- Analogik (Nähe zur Deutung / Ähnlichkeit der Verhältnisse)
- Dominanz (Durchsetzungsfähigkeit)
- Retrospektivität (Ausbildung einer systematischen Biografie)

Den anderen Topos bestimmte MADER als „Ort“, an dem sich Dozent und Teilnehmer treffen und wo sie handeln. Die Situation der Handlung und die Handlung selbst stehen in Verweisungszusammenhang. Handlungen, für MADER Aufweis von Ursachen und Wirkungen, verdeutlichten die Weiterbildungssituation als eine Tauschsituation und vermittelten ein verkürztes Bild des gesamtgesellschaftlichen Zustandes.

Konstruktivismus und Transformation: Subjektorientierung und Organisationsentwicklung (ab 1990)

Reflexionsrahmen für erwachsenendidaktische Handlungsebenen (TIETGENS)

TIETGENS hat im Jahr 1992 modellhafte Überlegungen zur Didaktik angestellt. Er bezeichnete sie als „Reflexionsrahmen für erwachsenendidaktische Handlungsebenen“ (Tietgens 1992: 150f).

Als paradigmatische Figur seiner theoretischen Ausführungen ist eine Subjektorientierung auszumachen, die sich über die Leitidee eines zumindest selbstgesteuerten Handelns dokumentiert, denn die vornehme „Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, Veranstaltungsteilnehmern zu selbständigem Weiterlernen zu verhelfen“ (a.a.O.: 76): „...daß Lern- und Bildungsprozesse sich innerhalb von Subjekten, aber in der Auseinandersetzung mit einem Etwas, mit noch Unbeherrschtem, Undurchschautem vollziehen. Bei den Versuchen, den adäquaten Umgang mit diesem Etwas zu finden, will dessen Eigenart berücksichtigt sein. Auf diese einzugehen ist eine Anforderung an die didaktische Strukturierung“ (Tietgens 1992: 9f).

„Didaktik“ brachte TIETGENS auf den Begriff „Reflexion über Lernsituationen“ (Tietgens 1992: 10). Lernsituationen seien als „Überlappungsfälle von Vergangenheitsmomenten und Zukunftsaspekten“ zu beschreiben. Von diesem Pol her bestimmte sie TIETGENS „organisiert“, „beiläufig“ und überlagernd (a.a.O.: 48). Insbesondere identifizierte er Lernsituationen als „schwer nachvollziehbare Verquickung von Spielräumen und Einengungen“ (a.a.O.: 15). Didaktisches Handeln beschrieb er demzufolge mit „Gestaltungsvariante“ (a.a.O.: 124). Er bestimmte diese zielführend als „Ausloten von Spielräumen und ein Bewußtmachen der Grenzen, soll das Angebot Resonanz finden und soll eine Erweiterung des Könnens und der Sichtweisen erreicht werden“ (a.a.O.: 150).

TIETGENS verwahrte sich gegen Lernprozesse, die ihre Wirksamkeit aus invarianten Situationsinterpretationen bezögen und forderte „Vermittlungsversuche einzuleiten bzw. zu unterstützen, die zu Offenheit und zu Differenzierung der Deutungsmuster führen“ (a.a.O.: 19). Sinnfällig trat er mit der Forderung hervor „neu zu Lernendes in einer Gewichtung und im Zuschnitt so zu präsentieren, daß Deutungsmuster differenziert und kognitive Potentiale weiterentwickelt werden können“ (a.a.O.: 127). TIETGENS hebt also die Beschränkung von Lernhandlungen auf ihre Rezeptionsfunktion auf und bestimmt sie neu als „Reflexionsvorgang“. Er stellt die so bestimmten Lernhandlungen in den Referenzrahmen von „Bildung“ (a.a.O.: 87).

TIETGENS dimensionierte in seinem Reflexionsrahmen fünf Ebenen. Vgl. Tab. 10:

Tab. 10: Reflexionsrahmen für erwachsenendidaktische Handlungsebenen (TIETGENS 1992)

1	Gesellschaftlicher Bedingungsrahmen	Feldanalyse: „gesellschaftliche Faktoren“ z.B. gesetzliche Vorgaben und „subjektive“ Faktoren (u.a. Mentalitäten, Lernvoraussetzungen und –erwartungen)
2	Institutionelle Voraussetzungen	Vergewisserungen: Normen z.B. Grad der Eindeutigkeit, inhaltliche und organisatorische Schwerpunkte (u.a. Präferenz für Veranstaltungsformen, materielle und personelle Ressourcen)
3	Aufgabenbereichsstruktur: Fachbereich, Zielgruppen	Vereinbarungen: Erkundungsvarianten z.B. didaktisch-methodische Vorentscheidungen, Programmintention und Veranstaltungstypus
4	Angebotsgestaltung	Veranstaltungsvorbereitung: Spektrum der Veranstaltungsformen z.B. Lernziele, Sach- und Lernstruktur, didaktische Reduktion
5	Veranstaltungsverlauf	Lehr-/Lernprozess-Gestaltung: vernetzte Komponenten von Dramaturgie über inhaltlich-soziale Formen bis hin zu Kommunikationsstil

Ausgehend vom erwachsenenpädagogischen Deutungshorizont erklärte TIETGENS die Kategorien Motivation und Situation zur Leitreferenz. Die beiden Referenzpunkte identifizierte er als „unmittelbare und manchmal auch mittelbare Einflüsse des gesellschaftlichen Umfeldes und die Anforderungsmerkmale des zu Lernenden“, um sie letztlich auf den Begriff von „subjektiven Faktoren des Lernpotentials“ zu bringen (Tietgens 1992: 75f). Um ein Beispiel für die Wirkungsweise der „subjektiven Faktoren“ zu geben, sei der „subjektive Faktor“ Motivation angeführt. In der Deutung von TIETGENS verweist er auf die persönlichen Voraussetzungen des Lerner: Der Erwachsenenpädagoge habe „in der Auswahl und Strukturierung des zu Lernenden eine Relation zu dem herzustellen, was zur Teilnahme motiviert hat“ (a.a.O.: 140).

Das Modell von TIETGENS ist wie die übrigen von ding-ontologischen Begriffen durchsetzt und schematisch abgeleitet. Er stellte zwar in Aussicht, dass mit Hilfe des Reflexionsrahmens „die Komplexität und das Ensemble der Wechselwirkungen etwas durchsichtiger“ werden könne (a.a.O.: 150), doch liefert seine Konzeption keinen Beleg dafür, dass der Anspruch eingelöst worden ist.

Modell der Didaktischen Handlungsebenen von Flechsig/Haller (GÖTZ/HÄFNER)

Im Jahr 1998 rekurrierten GÖTZ/HÄFNER wie zuvor SIEBERT im Jahr 1974 auf das Modell der Didaktischen Handlungsebenen von FLECHSIG/HALLER, bestimmten aber die erste Ebene neu (vgl. Götz/Häfner zit. n. Tippelt 2001). Vgl. Tab. 11:

Tab. 11: Modell der Didaktischen Handlungsebenen (FLECHSIG 1974, GÖTZ/HÄFNER 2001)

4. Ebene	Kernkompetenzen, kognitive und affektive Lernvoraussetzungen (Passung, Anschluss) nach GÖTZ/HÄFNER: Teilnehmerorientierung
3. Ebene	Qualitätssicherung
2. Ebene	Analyse der Stützsysteme
1. Ebene	Orientierungsphase und Stützstrukturen nach GÖTZ/HÄFNER: Orientierungsphase Arbeitsphase (konkrete Interaktionsphase), Präsentationsphase, Evaluierungsphase, Diskussion; Qualitätssicherung, Supportstrukturen

Ermöglichungsdidaktisches Modell des selbstgesteuerten Lernens (ARNOLD)

Bestimmungsrahmen für die Theorieentwicklung war das Konzept des selbstgesteuerten Lernens (SGL). ARNOLD bestimmte Erwachsenenendidaktik als „didaktisches Arrangement“ und bestimmte es als Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen. Diese Überlegungen leiteten ihn zu seinem „Ermöglichungsdidaktischen Modell“. Methodenkompetenz und Lernarrangement erklärte er darin zu didaktischen Leitzielen (vgl. Arnold 2001b, Anleihen bei Arnold 1998).

ARNOLD borgte von HEIMANN/OTTO/SCHULZ die Begriffe „Empfinden“ und „Erleben“⁶³. Er holte sie aus ihrer Engführung heraus, indem er sie um die strukturell offenen Komponenten „Raum“ und „Kontinua“ erweiterte (vgl. Arnold/Milbach 2002). „Stoff zu erschließen“, von KLAFFI noch als Bildungsideal gehandelt, stellte ARNOLD in den Kontext des „Lerners“ und prägte so den funktionalen Begriff „Selbsterschließungskompetenz des Lerners“ aus (Arnold/Milbach 2002: 26, vgl. auch Arnold 1998).

Mittels numerisch-empirischer Analyse erzeugte er drei komplementäre Kategorien: „Didaktische Struktur“, „Anwendungsbezug“, d.i. Verwendungsorientierung und „Abnehmerorientierung“, d.i. Teilnehmerorientierung. Er entbarg der Kategorie „Didaktische Struktur“ die Dimensionen „Verwendung“ und „Potential“ und legte sie frei.

Modell einer impliziten Alltagsdidaktik (SCHÄFFTER)

SCHÄFFTER (1999a, 2003, 2005a) akzentuierte nicht wie ARNOLD mit dem Ermöglichungsdidaktischen Modell eine singuläre Funktion, sondern einen funktionalen Kontext, d.i. der Alltag. Auf diesem Deutungsgrund bestimmte er pädagogisches Handeln als gesellschaftlich gewährte Dienstleistung für die alltagsweltliche Praxis und prägte dafür den Begriff

⁶³ vgl. das lerntheoretische Modell von HEIMANN/OTTO/SCHULZ, darin die Dimension des „Affektiven bzw. Pathos“.

„Alltagsdidaktik“ aus. Alltagsdidaktisches Handeln stellte er in den Kontext von Lebenslangem Lernen.

Referenz der „impliziten Alltagsdidaktik“ sei die basale Lernform „Alltagslernen“. Es sei als „vororganisationell“ zu identifizieren und dokumentiere sich lebensweltlich über „pädagogische Organisation“ bzw. „soziale Praktik“. Es äußere sich in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess von Lernsituationen, die situativ und okkasionell emergierten. In dieser Funktionsbestimmung sind keine Lernzeiten bzw. Entwicklungszeiten herausgehoben; stattdessen „Freiräume zum Einüben“. Lernen erfolge im „Mitvollzug“. Beim mitvollziehenden und reflektierenden Lernen schlagen Eindrücke in Erlebnisse und Erlebnisse in Erfahrungen um. Diskursivierbares Wissen würde somit in einem Prozess von „reflexiver Verknüpfung“ bzw. „Struktur- und Bedeutungsbildung“ generiert. Von diesem Pol her bestimmt stünde „alltagsgebundenes Erfahrungswissen“ „reflektiertem Wissen“ dialektisch gegenüber: Herkömmliche Formen elementaren Erfahrungslernens würden durch organisierte Lernprozesse strukturell transformiert. Alltagslernen bedürfe daher „Latenzschutz“ vor pädagogischer Thematisierung (Schäffter 1999a).

Würden die Formen des elementaren Erfahrungslernens „defizitär in ihren Fixierungen“, also als unzureichend gedeutet, setze „Alltagsdidaktik“ an (Schäffter 2003c: 40). Alltagsgebundenes Lernen beschreibe dann einen Zielraum zur Rekonstruktion durch implizite Alltagsdidaktik. Alltagsdidaktische Handlungsformen bestimmte SCHÄFFTER mit der Funktion eines Orientierungsrahmens und bezeichnete sie als mimetische Gebärden wie z.B. Vorzeigen oder Vormachen.

SCHÄFFTER entwickelte die Denkfigur, dass alltagsgebundene Lernkontexte einen Beitrag zur Bewusstseinsbildung für lernförderliche Unterstützung zu leisten hätten. Diese Erkenntnis trage letztlich zur Klärung und Verbesserung der Lernvoraussetzungen bei (Schäffter 2003a). Gefahren bestünden beim Transfer: Würden die Lernvoraussetzungen nicht eindeutig identifiziert, würden sie folglich methodisch nicht adäquat bearbeitet und die Wirksamkeit würde beeinträchtigt oder gar verhindert. Eine solche gegenstrebige Situation mache dann einen funktionalen Lernkontext erforderlich, um das negative Spannungsverhältnis wieder aufzuheben (Schäffter 2005c).

Das „Modell der impliziten Alltagsdidaktik“ beschrieb er wie folgt (vgl. Schäffter 1999a: 93):

- pragmatische Sinnstruktur
- Widerspiegelung der Relevanzstruktur
- handlungslogisch und beiläufig
- latent und infolgedessen erst sekundär bewusstseinsfähig, thematisierbar und steuerbar
- fluid und zielgenerierend
- strukturell fremdbestimmt

Die thematischen bzw. inhaltlichen Bedingungen orientierte er an der Differenzkategorie eines „Nicht-Wissens“ (a.a.O.: 95):

- zugänglich sind Themen, die im Bekanntheitshorizont des Lerners liegen; das sind: innerlich lebensweltliche Anschauung und persönliche Erfahrungen und Erlebnisse
- induktives Stufen (z.B. Botanik); dabei Beschränkung auf paradigmatische Kenntnis bzw. Einsicht, um die Konfrontation mit den umfänglichen diskursiven Wissensbeständen zu vermeiden und dadurch den Erwerb von dilettantischem Wissen zu verhindern
- Komplexität als Voraussetzung für eine funktionale Didaktisierung; von SCHÄFFTER bestimmt als eine gesicherte, langfristige Methodik

Implizite Alltagsdidaktik ist in der Deutung von SCHÄFFTER wie folgt sozial bedeutsam:

- Als „Fremdheitserleben“ bspw. als „Ressourcenzugriff“ repräsentiert durch Freunde übernimmt sie die Funktion der Horizonterweiterung und folglich durchläuft das eigene „Selbst“ einen Veränderungsprozess
- Als alltagsweltliche Lehrkompetenz steht sie in kritischer Distanz zum eigenen Wissen und konstituiert die Perspektive des Nichtwissenden

Nach der Strukturdiagnose von SCHÄFFTER sind Alltagslernen und implizite Alltagsdidaktik äußerst voraussetzungsfull: Sie erforderten „Eigenaktivität“ und „organisierte Strukturierungsfähigkeit“.

4 Didaktik-Modelle angesichts uneindeutiger Verhältnisse (SCHÄFFTER)

Ende der 1990er Jahre konzipierte SCHÄFFTER „4 Didaktik-Modelle angesichts uneindeutiger Verhältnisse“ (vgl. Schäffter 2002: 54ff; Anleihen auch bei Schäffter 1998b). Die vier Didaktikmodelle übernehmen die Funktion einer Rahmenanalyse und sind von systemischer Handlungslogik geleitet. In diesem Bestimmungsrahmen wird nicht der Alltag als paradigmatische Figur gehandelt, wie im Modell der impliziten Alltagsdidaktik der Fall, sondern das „Mögliche“ in seiner Bedeutung als „Rand“. SCHÄFFTER entwickelte folgende vier Modelle, denen er je eigene Steuerungslogik zuwies und auf den Begriff der „didaktischen Strukturierung“ brachte.

- Qualifizierungsmodell:

Zentrale Denkfigur ist die lineare Transformation (Konversion). Die didaktische Strukturierung dokumentiert sich über selbstgesteuertes Lernen in fremdorganisierten Lernkontexten. Erforderlich ist ein Verlernen. Merkmale sind Bedarfsermittlung, Systematisierung und Institutionslogik.

- Aufklärungsmodell:

Zentrale Denkfigur ist die zielbestimmte Transformation (Vorbildfunktion). Die didaktische

Strukturierung präsentiert sich über Selbststeuerung am Vorbild. Zielführende Bestimmung ist Sinnstiftung.

- Modell der Suchbewegung:

Das Zentrum dieser theoretischen Überlegung bestimmt die Denkfigur einer zielgenerierenden Transformation (Zielfindung). Die didaktische Strukturierung äußert sich in selbstgesteuerter Zielbestimmung. Der Zielfindungsprozess übernimmt die Funktion eines Klärungsprozesses und ist von subjektiven Entscheidungen geleitet. Das Modell der Suchbewegung beruht auf einem voraussetzungsvollen, zweisinnigen Fundament: Einmal impliziert das Modell die Fähigkeit, sich in neuartige Situationen einlassen zu können und zum anderen die Fähigkeit sich selbst zu entdecken.

- Modell der Selbstvergewisserung:

Dieses Modell hat seine Stärke in der Denkfigur der reflexiven Transformation, d.i. Dauerreflexion, und in der iterativen Wirkungskraft. Die didaktische Strukturierung steht im Kontext von selbstorganisiertem reflexivem Lernen.

Didaktikmodell des lebenslangen Lernens (SCHÄFFTER)

Desweiteren stellte SCHÄFFTER Überlegungen zur „Didaktik des lebenslangen Lernens“ an (vgl. Schäffter 1999a: 89ff). SCHÄFFTER bestimmte sie als „allgemeine Didaktik“ und in dieser Sinnlegung als Überwindung von Instruktion und Unterrichtstheorie. Die Allgemeine lebensumspannende Didaktik konzeptualisierte er als „explizite thematische, soziale und zeitliche Strukturierung“ und funktionalisierte sie als „Initiierung und kontinuierliche Weiterführung von voraussetzungsvollen Lebensverläufen“ (ebd.). Die Institutionalisierung von Lernprozessen im Kontinuum des lebenslangen Lernens stelle das Repertoire zur Bewältigung von Problemsituationen dauerhaft sicher; „Irritation“ übernehme in diesem Bestimmungsrahmen die Funktion eines Lernanlasses. Die Evidenz der allgemeinen, lebensumspannenden Didaktik tauge, wenn lebensweltliche Vorstrukturierung wirksam sei. Das Modell umschließe alltagsdidaktische Strukturierung und stehe funktionaler Didaktisierung antagonistisch gegenüber (ebd.).

3.2.5 Curricula in der Erwachsenenbildung

„Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Vorgehensweisen der didaktischen Analyse, die sich auf den Schulunterricht bezieht, und derjenigen, die sich auf die Veranstaltungen der gebundenen Erwachsenenbildung bezieht, konnte nicht festgestellt werden. Alle konkreten, doch vorhandenen Unterschiede, von denen hier die Rede zu sein hat, müssen sich also zwischen dem einen Pol der Beziehung (Schulunterricht und gebundene Erwachsenenbildung) und dem anderen Pol der freien Erwachsenenbildung aufweisen lassen“ (Sobisiak 1991: 194).

Curricula⁶⁴ werden in der Erwachsenenbildung in der Regel nur in standardisierten, qualifikationsbezogenen Lernkontexten verwendet: „Die Bemühungen, Curricula für Erwachsenenbildung gefördert mit Bundesmitteln zu konstituieren, stießen auf erhebliche Schwierigkeiten“ (Mader/Weymann 1979: 346). Als Erklärungsfigur führten MADER/WEYMANN die partikulare Gestalt der Erwachsenenbildung/Weiterbildung an: die Zielgruppe sei selbst zu akquirieren, kein kodifizierter Bildungsauftrag liege vor und es stehe kein einheitlich qualifiziertes Personal zur Verfügung (vgl. Mader/Weymann 1979).

Verrechtlichung und Zielgruppenorientierung (1970er Jahre)

Statt einer Curriculumreform, wie sie ROBINSOHN in den 1970er Jahren für die Schule forderte, beabsichtigte SIEBERT (1972, 1974, 1983), Curricula als planerisch-didaktisches Instrument auch für die Erwachsenenbildung fruchtbar zu machen. Im Gegensatz zur Schuldidaktik sollte im erwachsenendidaktischen Bezugsrahmen mit der vorausgehenden Analyse der Bildungsbedarfe und -bedürfnisse der Teilnehmer die Grundlage zur Konstruktion des Curriculums gelegt werden. Erst aufgrund der ermittelten Anforderungen könnten die Richtziele bestimmt werden (Siebert 1974: 124). Ein Curriculum sei zu bestimmen „(...) als didaktisches Planungskonzept für Veranstaltungen der Erwachsenenbildung“ (Siebert 1972: 94).

Folgende teilnehmerbezogenen Analysekriterien bestimmte SIEBERT zielführend zur Anfertigung eines Curriculums (vgl. Siebert 1974):

- Verwendungssituationen
- Qualifikationen
- Lernvoraussetzungen
- Wissenschaftsdisziplinen

In dieser Periode waren auch kritische Positionen gegenüber dem Einsatz von Curricula im erwachsenenpädagogischen Anwendungsgebiet zu vernehmen: GROOTHOFF brachte vor: „Offen geblieben ist die Frage, wie man zu legitimen Sinngebungen, Aufgabenstellungen und Lernzielen kommt, wenn weder ein Konsens hierüber besteht, noch ein Kanon gegeben ist“ (Groothoff 1978: 155). MADER/WEYMANN verwahrten sich gegen den Einsatz von Curricula und setzten dagegen auf eine Reform der Erwachsenenbildung. Als stützendes Argument führten sie das Erfordernis der „Zielgruppenentwicklung“ an (vgl. Mader/Weymann 1979: 346f).

Modernisierung und Krisenstimmung: Identitätslernen (1980er)

In den 1980er Jahren wurde der curriculumtheoretische Diskurs neu ausgerichtet; leitend war nun die Beobachtung einer zunehmend partikular gewordenen Gesellschaft. In der BRD

⁶⁴ Curricula wurden in Deutschland zur Zeit der realistischen Wende im Kontext der Curriculumtheorie von ROBINSOHN her-

war das Leben komplexer und interdependenter geworden und erforderte verfeinerte Analysefähigkeiten:

„Ein solches Durchschauen und Erkennen ist aber nicht unter den alltäglichen Handlungszwängen, sondern am ehesten in einer institutionalisierten, curricular geplanten und kompetent geleiteten Bildungsveranstaltung möglich, in der der Alltag reflektiert und „begriffen“ wird“ (Siebert 1983: 200).

Bei „curricularen Veranstaltungen“ handelt es sich sui generis um fremdorganisierte, funktional didaktisierte Lernkontexte. In der Realitätsdeutung von SCHÄFFTER sind Curricula im erwachsenenpädagogischen Bezugsrahmen jedoch nur von Wert, wenn Lernziele und Lerninhalte aus den Lebenssituationen und Qualifikationen der Teilnehmer ableitbar sind, und „[d]ie Systematik bezieht sich nur im Ausnahmefall auf inhaltliche und extern festgelegte Lehrpläne, sondern auf aktuelle „Bedeutsamkeit“, über die „okkasionell“ entschieden werden muß“ (Schäffter 1988: 86). Dieses Deutungsangebot bezeichnet einen Gegenpol zum schuldidaktischen Curriculumbegriff.

20 Jahre später formulierte TIETGENS: „Curriculares Planen versucht, die komplexen Voraussetzungen des Lernens, bezogen auf bestimmte Lernsituationen und Anforderungshierarchien, zu identifizieren und eine zielgerechte Lernorganisation anzuregen“ (Tietgens 1992: 43f). Diese Bestimmung steht bereits im Kontext einer organisationsbezogenen Wende; gleichwohl hat sie schuldidaktische Leitfiguren zur Referenz.

Konstruktivismus und Transformation: Subjektorientierung und Organisationsentwicklung (ab 1990er Jahre)

Unter diesem Paradigma traten SCHÜßLER/ARNOLD mit der didaktischen Perspektive hervor, methodische und reflexive Kompetenzen zu vermitteln. Den Zielhorizont beschrieben sie mit „Know-how-to-know“ und erklärten „Verwendungsorientierung“ zum Leitprinzip. Die didaktischen Elemente erwogen sie curricular zu rahmen und wiesen die Rahmung als „inhaltslegitim“ aus. SCHÜßLER/ARNOLD sprachen curricularer Didaktik gleichwohl eine „verlässliche Prognostizierbarkeit“ ab (Schüßler/Arnold 2001: 3ff, Arnold 2001a: 73).

SIEBERT hielt an seinem bereits ausgeprägten Curriculumbegriff fest, indem er der Curriculumentwicklung eine „Tätigkeits- und Anforderungsanalyse typischer Anwendungsfelder“ voranstellte. Als weitere Dimension identifizierte er „Verwendungsorientierung“ (Siebert 1996: 273). In jüngster Zeit trat SIEBERT mit einem neuen Deutungsversuch des curriculumtheoretischen Theoriegebäudes hervor: Er diagnostizierte es als erzieherisch, qualifizierend und in didaktischer Perspektive als „technologisch, ergebnisorientiert und Ziel-/Inhaltsplanung“ (Siebert 2005: 107).

3.2.6 Didaktische Kategorien

“Der Einsatz von Lernverfahren [das sind Methoden, Medien und Arbeitsmittel] ist nicht nur abhängig von den Teilnehmervoraussetzungen, sondern auch von den Lernzielen und Inhalten sowie von der Fähigkeit des Dozenten, das Verfahren zu handhaben” (Denzin/Möllers/Schäffter 1980: 117).

Die nachfolgend dargelegten Kategorien sind breiter rezipierten theoretischen Überlegungen und Konzepten entnommen und sollen einen exemplarischen Eindruck vermitteln. Sie beschreiben einen Idealtyp, den ich für die Modellbildung in Teil B streckenweise heranziehe. Zu beachten ist, dass die Elemente in jeweiligem wissenschaftstheoretischem Bezugsrahmen stehen und in Relation zu ihrem historischen Entstehungskontext zu valuieren sind. Diesen habe ich bereits in Teil A Kap. 3.2.2 dargelegt.

3.2.6.1 Lernen und Bedingungen für Lernen

Konstruktivismus und Transformation: Subjektorientierung und Organisationsentwicklung (ab 1990er Jahre)

MEUELER wies “Lernen” die Bedeutung zu, dass der Lerner “den Aneignungsobjekten Bedeutung/Sinn zuschreibt” (Meueler 1994b: 616) und “innovatives, kreatives und problemlösendes Handeln” freisetze. In seiner Beobachterperspektive begründen sich die Lernvoraussetzungen in sozialer Interaktion: „Nur Sozialität ermöglicht innovatives, kreatives und problemlösendes Handeln, dies durch die Einnahme anderer Perspektiven. Der Mensch wird erst durch und über andere zum Subjekt, erwirbt nur so Identität und wird nur durch Inter-Subjektivität handlungsfähig. (...) Solche Sozialitäts-Erfahrungen sind aber nicht nur in selbstorganisierten Lerngruppen möglich, sondern auch im institutionellen Lernen Erwachsener, wenn es denn anders als hierarchischer schulischer Unterricht organisiert und verstanden wird” (Meueler 1994a: 79). MEUELER hielt der politischen Erwachsenenbildung vor, den Lerner mit Ansprüchen zu belasten und darauf zu verzichten, „die Bedingungen zur Selbstkonstitution des politischen Teilnehmers zu analysieren und die Möglichkeiten, die das gemeinsame Lernen in kognitiver, wie sozialer und emotionaler Hinsicht für die Förderung Selbstkonstitution bereithält, zu nutzen“ (Meueler 1994a: 72).

WALDENFELS bestimmte Lernvoraussetzung als „lebensweltliche Vorstrukturierung“ des Lernalters (Waldenfels 1994: 126). Diese präsentiere sich über „Relevanzstrukturen“⁶⁵, semantischen Vorbegriff, Aneignungsmodus und Werteverständnis“. Der jeweilige „semantische Vorbegriff“ sei über individuelles Vorwissen und fragmentarisches oder vollständiges Nicht-Wissen zu identifizieren. Lebensweltliche Vorstrukturierung schlage an „Motivation“ und „Widerstand“ durch und stehe im Referenzrahmen von „Gestaltung“ und „Veränderung“. Relevanzstrukturen könnten sich bspw. im Falle von „Grenzsituationen“ in das „fraglos Gegebene“ und das „Problematische“ umbilden; neue Relevanzstrukturen würden je anlassbezogen

⁶⁵ vgl. Teil A Kap. 1.3.2

gebildet und seien Aufweis von bspw. neuen Typifikationen. WALDENFELS beobachtete, dass weniger Begründungszwänge denn Entscheidungszwänge zur Bildung neuer Relevanzstrukturen führten (ebd.). Folgerichtig sei der Aneignungsmodus an die biografische Vorstrukturierung des Lerners gekoppelt. In der Deutung von WALDENFELS umfasst er Zugriffskompetenz auf die verfügbare Infrastruktur, Lernerfahrung und Zielrahmen. Zur Aneignung von „wissenschaftlichem“ oder „erfahrungsbasiertem“ Wissen, müssten die zielführenden Aneignungsmodi zunächst identifiziert und hierauf fruchtbar gemacht werden (Waldenfels 1994: 126ff).

SIEBERT brachte „identitäts- und lebensweltbezogenes Lernen“ zunächst auf den Begriff der Bildung (vgl. Siebert 1994a). Ein paar Jahre später bestimmte er Lernen neu als „Differenzwahrnehmung, Erweiterung der Driftzonen⁶⁶, Erweiterung der Perspektiven, Wahrnehmungen, Deutungen, als vorsichtigen Umgang“ sowohl mit „Wahrheitsansprüchen“ als auch mit zweisinnigen „Urteilen“ im Sinnkontext von „richtig/falsch, gut/schlecht“ (Siebert 1999: 11ff). Der so bestimmte Lernbegriff übernimmt nunmehr die Funktion das Ausmaß der „Anschlussfähigkeit“ an die Relevanzstrukturen des Lerners zu prüfen und konstituiert den Aneignungsprozess (ebd.). In der Deutung von SIEBERT ist Lernen „strukturdeterminiert“.

SCHÄFFTER deutete den Lernvorgang in differenztheoretischer Perspektive und entwickelte die Semantik eines „Deutungsrahmens zur Grenzüberschreitung“ (vgl. Schäffter 1997). Danach treffe ein fremder Sinnkontext auf ein „Sinnsystem mit vorhandenen Erwartungsstrukturen und gewohnten Antizipationsmustern“ auf. Wie sich der fremde Sinnkontext nun im Wahrnehmungshorizont der „Eigenheitssphäre“ des Lerners darstelle, sei konstituierend für eine bedeutsam empfundene Sinndifferenz und komme einer Kontrasterfahrung gleich. Der Lerner verarbeite den fremden Sinnkontext, indem er „hinterfragt, entdeckt und entwickelt“. SCHÄFFTER beschrieb Lernen demzufolge nicht als geradliniges, kausales oder sequentielles Programm, sondern prozesshaft als „entwicklungs- und lösungsoffen, zirkulär, vernetzt und iterativ im Sinne einer Suchbewegung“ und zielführend zur Erzeugung von Wissensstrukturen. Die Rezeption eines fremden Sinnkontextes sei durch je eigene „strukturelle Transformation und semantische Überformung“ versichert, so dass notwendigerweise Übersetzungsprobleme impliziert seien. Negationslogisch seien Prozesse von „Verlernen, Umlernen, Überlagern bzw. Vergessen im Zuge einer Umdeutung von Wissensstrukturen“ zu identifizieren. Die Lernbedingungen seien auf die Leitdifferenz „lernförderlich“ respektive „lernhinderlich“ gebracht. Als Vorteil kehrte SCHÄFFTER heraus, dass bei einem derartigen Lernvorgang der eigene Horizont stets mitgedacht würde und entwickelte hierauf die Semantik der „mitlaufenden Selbstreferenz“ (vgl. Schäffter 1997: 125). SCHÄFFTER löste den

⁶⁶ SIEBERT handelte den Begriff „Driftzone“ als „didaktische Metapher“ (Siebert 1999).

Lernprozess aus der didaktischen Engführung heraus, indem er ihn als „Wahrnehmung, Aneignung, Verarbeitung, Entäußerung von gesellschaftlicher Herausforderung“ beschreibt. An Lern- und Wissensformen wies er aus:

- Wahrnehmungslernen...als Lernen von Empfindsamkeit
- Erlebnislernen
- Erfahrungslernen...als Lernen durch Erinnerung
- Erfahrungswissen...anhand von Biografie
- Objektivierter Wissensbestände

Die Evidenz von „Lernen“ taugt in der Deutung von SCHÄFFTER nur in seiner Negation mit der Differenzkategorie „Nicht-Lernen“. Als Erklärungsfigur führte er an, dass „widerständige Ereignisse einen Anlass zur Selbstklärung“ bezeichneten. Didaktische Überformung unterlaufe allerdings diesen Prozess. „Bildungswirkung“ konnotierte SCHÄFFTER mit „produktiver Aneignung der Differenz Erfahrung“ und explizierte sie als „kognitiv strukturierende Umweltaeignung“⁶⁷ (vgl. Schaffter 1997).

ARNOLD konnotierte „Lernen“ mit „wirklich dauerhaft, tragfähig und weiterentwicklungsfähig“. Davon ausgehend leitete er „Forderungen der Erwachsenen Didaktik“ ab: Erwachsenen Didaktik muss „Lebendigkeit, Aneignungsfreundlichkeit, Hilfsbereitschaft lehrender Wissenspräsentation widmen und entsprechende professionelle Fähigkeiten entwickeln helfen“ (Arnold 2001b: 102f). Er wies „Lernkultur“ die Funktion einer Leitkategorie zu.

SCHÜßLER/ARNOLD explizierten „Erwachsenenlernen“ als „Aneignung von neuem Wissen, Vergewisserung, Überprüfung, Modifizierung sowie Deutungs lernen“ (Schüller/Arnold 2001: 25).

HOF diagnostizierte den Lernprozess als „gesteuert“ (Hof 2001a: 219). Die Steuerung vollziehe sich anhand von

- Motivation:
 - Aufmerksamkeit, Relevanz, Plausibilisieren, Erfolgszuversicht, Bekräftigung wie z.B. Lob, reflektierte Beurteilung
- Unterstützung:
 - Hinweisreize, affektive Unterstützung, praktische Problemlöseprozesse
- Evaluation

Ein paar Jahre später identifizierte SCHÄFFTER irritierende Ereignisse prinzipiell als lernförderlich, indem sie neuartige Erfahrungen ermöglichten (Schaffter 2003a). „Lernen als defizitär erlebter Ausnahmezustand“ konstituiere handlungsrelevantes und situiertes Lernen, da

die Störung in je eigenen Codes bzw. Funktionssystemen wahrgenommen würde (ebd.). Irritierende oder widerständige Ereignisse könnten somit Lernprozesse initiieren. Würde der Lerner erkunden, woher das interesseerregende bzw. das irritationsauslösende Moment rühre und wie die irritierende Erfahrung generiert sei, sei der Nachweis für die Wirksamkeit des irritierenden Lernanlasses erbracht. Gleichwohl müsse auf Irritation nicht zwingend ein Lernprozess erfolgen: Die Reaktion mit Normalisierungsstrategien wie bspw. Sicherung und Bewahrung verhindere das Wagnis zu neuartigen und unbestimmbaren Erfahrungsmöglichkeiten.

Annähernd zur selben Zeit bestimmte SCHÄFFTER „Lernen“ in gesellschaftlicher Perspektive. Indem Lernprozesse an alltägliche Lernanlässe und praxisnahe Verwendungssituationen gekoppelt würden, werde „erfahrungsbasiertes Wissen“ in „explizites Wissen“ transformiert und verbreitet (vgl. dazu Schäffter 2005a: 1). Infolgedessen würden lernhaltige Entwicklungsprozesse ausgelöst. Die Entwicklungsprozesse wirkten idealiter in das organisationale Umfeld, bspw. in die Institution hinein. Die von SCHÄFFTER hervorgehobene Notion „Umdeutung“ hat eine gesellschaftliche Perspektive zur Referenz und ist Aufweis von der Überschreitung des psychologisch bestimmten Lernbegriffs (ebd.; Anleihen auch bei Schäffter 1998b).

Zeitnah bestimmte SCHÄFFTER Lernen vom Pol der „Multioptionsgesellschaft“ her als „selbststeuerungsbedürftiger Entscheidungsverlauf“, der den überkommenen Lernbegriff des „standardisierten Lernwegs“ überwinde (vgl. Schäffter 2002: 51). Er wies seine Historizität aus, indem er ihn als „individuelle Entwicklung in Kombination mit gesellschaftlich-historischem Wandel“ beschrieb (vgl. Schäffter 2005a: 1).

Der Umstand, dass in dieser didaktischen Kategorie einer einziger und zudem umfänglicher Aufweis in der subjektorientierten und organisationsbezogenen Periode entdeckt wurde, legt die Deutung nahe, dass Lernprozesse und ihre Bedingungsfaktoren erst unter dem gegenwärtig vorherrschenden Paradigma Beachtung erfuhren.

3.2.6.2 Lerner: Person, Voraussetzungen

In der Erwachsenenbildung wird der Lerner als hochrelevantes, didaktisches Element gehandelt. Anders in der Schuldidaktik. Hier wird wenig Akzent auf den Schüler als didaktisches Element gelegt und sofern näher beschrieben, kommt der Schüler funktionalisiert zum Ausdruck.

⁶⁷ vgl. dazu den 20 Jahre zuvor von RUNKEL explizierten Bildungsbegriff: „Das Freilegen der unterschweligen Bedeutungen unserer Handlungen und die Einsichten in unser Verhalten können somit als Bildung angesehen werden“ (Runkel 1976: 39).

Realistische Wende und Planungseuphorie (1960er Jahre)

SCHULENBERG/STRZEWELICZ/RAAPKE identifizierten die Lernhandlungen Erwachsener als sporadisch und leichthin. Erwachsene Lerner wären voreingenommen gegenüber didaktisierten Lernkontexten und ließen sich leicht entmutigen (vgl. Strzewelicz/Raapke/Schulenberg 1966).

Modernisierung und Krisenstimmung: Identitätslernen (1980er Jahre)

“Die affektive Lerndimension (...) erfordert gerade in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen ein hohes Maß an Aufmerksamkeit.” Sie ist in der Deutung von RIEKEN besonders in der „Eingangs- und Verlaufsmotivation“ von Relevanz (Rieken 1982: 38).

Die Teilnehmerstruktur in der Erwachsenenbildung identifizierte LOEBER als „zeitlich instabil, fluktuierend“. Sie folge dem „Prinzip der Freiwilligkeit und Motivation“. Insofern stehe die Teilnehmerstruktur im Referenzrahmen von „sozialen Bedingungsfaktoren Alter, Erwartung, Lernauffassung, Vorbild, Sozialisation“ (Loeber 1982: 27ff).

Konstruktivismus und Transformation: Subjektorientierung und Organisationsentwicklung (ab 1990er Jahre)

In der Beobachtungsperspektive von MEUELER soll der Lerner zum selbständigen Handeln geleitet werden: “(...) bei den Lernenden Neugier auszulösen, ihnen Wege zu zeigen, wie sie selbst in die Lage kommen können, die Sache zu verstehen“ (Meueler 1994b: 619).

WALDENFELS bestimmte „lebensweltliche Vorstrukturierung“ als Lernvoraussetzung (Waldenfels 1994: 126). „Teilnehmervoraussetzungen“ sah er geborgen in der sozial-kulturellen Umwelt, in der individuellen Lebenslage des Lerner, in den spezifischen biografischen Verläufen wie z.B. der spezifischen Lerngeschichte und in der spezifischen psychischen Verlaufsstruktur (Waldenfels 1994: 126ff).

SIEBERT beschrieb den Lerner in systemtheoretischer Perspektive, und zwar gleich dem Pädagogen als eigenes „System“ mit eigenen Referenzen und Beobachtungsperspektiven (Siebert 1999: 12).

SCHÜßLER/ARNOLD bestimmten den Lerner gleichsam von einem systemtheoretischen Pol her als „geschlossenes, selbst organisierendes System, das selbst organisiert bzw. gesteuert, konstruktiv, situiert, realisiert eigene Lernprozesse realisiert“ (Schüßler/Arnold 2001: 9). Die gegenwärtig vorherrschende paradigmatische Figur der „Nachhaltigkeit von Lernen“ fordere vom Lerner die Kompetenzen „Erschließung, Orientierung und Bewältigung“ ab (Arnold 2001b: 104). Davon ausgehend, dass der Lerner nicht nur über „rezipierende“, sondern auch über „vermittelnde“ Handlungskompetenzen verfüge, entwickelte NOLDA für den Ler-

ner die Semantik des „Knowledge Worker“ (Nolda 2001b: 110). In dieser Funktionsbestimmung sei der Lerner „primär am Nutzen interessiert“ (Nolda 2001a: 117).

3.2.6.3 Erwachsenenpädagoge: Rollenprofil, Voraussetzungen

Wie zu sehen sein wird, werden dem Erwachsenenpädagogen in Referenz zur spezifischen Periode spezifisch Rollen und Funktionen zugewiesen. Die Schuldidaktik weicht davon ab; hier überdauert der „Lehrer“ in seiner Rolle zum einen als Definitions- und Steuerungsinstanz und zum anderen als Vermittler von vermeintlich gesichertem Wissen.

Modernisierung und Krisenstimmung: Identitätslernen (1980er Jahre)

DENZIN/MÖLLERS/SCHÄFFTER bestimmten im Jahr 1980 das Kompetenzprofil des Pädagogen:

„Die Stoffreduktion und verwendungsorientierte Auswahl von Inhalten stellt hohe Anforderungen an den Dozenten, da er darüber hinaus dafür sorgen muß, daß Inhalte und Aussagen, die notwendigerweise zusammengehören, nicht auseinandergerissen werden und Begründungszusammenhänge nicht verlorengehen“ (Denzin/Möllers/Schäffter 1980: 109).

SCHÄFFTER beschrieb das Rollenprofil des Pädagogen im Jahr 1988 wie folgt:

- Nähe und Distanz zu den Teilnehmern
- Spezifische Kompetenz und Vorlieben

Die persönliche Stärke eines fruchtbaren, dominanten Narzissmus und infolgedessen einer ausgeprägten Profilierung kann aus der damaligen Sicht von SCHÄFFTER ins Negative umschlagen, wenn der Pädagoge diese Stärke nicht auf den Lernkontext anwende, sondern sich selbst plakativ inszeniere (Schäffter 1988: 99). Folglich würden die Lerner verschreckt und distanziert. Außerdem könnte das Missverhalten auf unzulängliche Professionalität hindeuten: „Der Wunsch nach Selbständigkeit und die notwendige Persönlichkeitsstärke läßt sich somit auch als Unvermögen beschreiben, sich in institutionalisierten Ordnungsstrukturen einzufügen und in Kooperation mit anderen kreativ zu arbeiten“ (a.a.O.: 100).

Konstruktivismus und Transformation: Subjektorientierung und Organisationsentwicklung (ab 1990er Jahre)

Nach der Zeitdiagnose von TIETGENS bestehen die Aufgaben des Pädagogen darin, „zu informieren und zu moderieren“ (Tietgens 1992: 10). TIETGENS erwähnte insbesondere:

„Anregung von Lernprozessen, Leitung von Gesprächen, Beratung von Mitarbeitern, Planung und Disposition, Aufsicht über den organisatorisch-technischen Ablauf, die personelle Verlässlichkeit und die erwachsenendidaktische Wirksamkeit“ (a.a.O.: 145).

MEUELER akzentuierte den Handlungsspielraum des Pädagogen. In seiner Deutung sei der Flexibilisierungsrahmen für didaktische Handlungen in Relation zur Ausprägung der „normativen Verbindlichkeit institutioneller Ziele“ und ihrer Wirkungsmacht zu bestimmen (Meueler 1994b: 621). MEUELER stellte auch Überlegungen zum Kompetenzprofil des Pädagogen

an. Anders als Denzin/Möllers/Schäffter ging er auf diejenigen Charaktereigenschaften ein, die als Evidenz für seine erwachsenenpädagogische Persönlichkeit taugen: "Verfügt er über Einfühlsamkeit und das Vermögen, zum Suchen, Forschen, Finden anzuregen, strahlt er zudem Zuversicht und Unterstützungsbereitschaft aus, sagen die Lernenden von ihm, daß er sich auf sein erwachsenenpädagogisches Handwerk versteht" (a.a.O.: 619).

SCHÄFFTER bestimmte die Funktion des Pädagogen auf alltagsdidaktischer Folie. Insofern wies er ihm die Aufgabe zu, den Lerner in seinem alltagsweltlichen Kontext zu unterstützen, und zwar indem er „Grenzflächen zur Produktion von Nicht-Wissen und zur Entdeckung von Fremdheit“ aufbaue (vgl. Schäffter 1997: 125). Methodisch habe er den Lerner zu mobilisieren, sich über veränderte Ziele klarzuwerden und diese Erkenntnis fruchtbar zu machen. SCHÄFFTER beschrieb folgende erwachsenendidaktische Handlungsformen (vgl. Schäffter 2003a):

Irritieren

Der Pädagoge übernimmt die Funktion eines Experten, der widerständiger Lernumwelt durch lernwirksame Gestaltung entgegenwirken soll. Dadurch, dass routinisierte Verlaufsstrukturen unterbrochen würden, würden gefestigte Erwartungsstrukturen enttäuscht; Störungen und Diskrepanzen, wie z.B. Verblüffung, Erstaunen, Ärger und Neugier, seien die Folge. Derart irritierende Ereignisse würden gemeinhin als Störung bzw. Abweichung von der Normalform gedeutet (Schäffter 2003a). Irritationen können sich in der Deutung von SCHÄFFTER jedoch lernwirksam erweisen. Demzufolge bestimmte SCHÄFFTER den Pädagogen mit irritierender Funktion, d.h. Erwartung zu enttäuschen und Routinen aufzubrechen.

Identifizieren

Den Ausgang für didaktische Handlungen diagnostizierte SCHÄFFTER im Wahrnehmungshorizont von Problemsituationen, Problemlösungskompetenz, Entwicklungsbedarf, informelle Lernformen des Lerners. Die Referenzpunkte seien zunächst implizit. Aufgabe des Pädagogen sei es, sie zu identifizieren und zu explizieren.

Initiieren

Der Pädagoge habe die dialektische Relation von Wissen und Nichtwissen anhand von kollektiven Lernformen didaktisch umzusetzen, und zwar bspw. anhand von experimentellen Settings, Fehlerfreundlichkeit und Perspektivenverschränkung. Der Pädagoge habe den Lerner zielführend zu unterstützen, sich den eigenen Lernprozess verfügbar zu machen und eigene Lösungen zu generieren.

Organisationell wirksam machen

Um die „Kontextabhängigkeit von Lernen und die strukturelle Transformation des Gegenstands“ bestimmbar zu machen, habe der Pädagogen einen „handlungsrelevanten Fokus“ zu setzen (vgl. Schöffter 2005a: 1). SCHÄFFTER führte folgende organisationell wirksame Anreize an: Lernlust, Transparenz, Beratung, Bestärkung durch sozialen Rückhalt, fortwährende handlungsleitende Reflexion und Rückspiegelung.

Der paradigmatische Bestimmungshorizont von SIEBERT ist als konstruktivistisch und systemtheoretisch zu identifizieren und kommt darin zum Ausdruck, dass SIEBERT spiegelbildlich zur Beschreibung des Lerner den Pädagogen als eigenes System mit eigenen Referenzen und Beobachterperspektive beschrieb (Siebert 1999: 12). Nach der Zeitdiagnose von NUISSL, ARNOLD und HOF hat der ehemals „Kursleiter“ nun eine veränderte Funktion, nämlich „(Lern)berater, Moderator, Arrangeur, Facilitator, Coach, Vorführer, Informant, Vorbild, Erklärer, Unterstützer Wissensvermittler, Lernorganisator zur Steuerung der Wissensverarbeitung und Behebung von Lernschwierigkeiten“ (vgl. Nuisl 1999: 272; Arnold 2001a; Hof 2001a: 220). Im Deutungshorizont von SCHÜßLER/ARNOLD erscheint der Begriff des „Macher“ mittlerweile als überholt (Schüßler/Arnold 2001: 104).

3.2.6.4 Ziele

Das Feld der Erwachsenenbildung zeichnet sich durch verschiedene, teilweise divergierende Ziele aus. Die Ursache ist darin zu sehen, dass aufgrund der Partikularität des erwachsenenpädagogischen Funktionssystems keine einheitlichen Ziele formuliert sind.

Realistische Wende und Planungseuphorie (1960er Jahre)

Die Planungseuphorie der 1960er Jahre schlägt an der Akzentuierung von Lern- und Bildungszielen durch.

STRZELEWICZ/RAAPKE/SCHULENBERG stellten „Zielbestimmung“ in den Kontext von Weiterbildung und konnotierten die Formulierung von Zielen damit, dass sich die Erwachsenenbildung pragmatisch auf Angebot und Nachfrage ausrichten und die (Weiter-)bildungserwartungen von Erwachsenen einzulösen habe (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966). In derselben Studie stellte STRZELEWICZ die Erwachsenenbildung in den teleologischen Kontext eines „universalen Individualismus in Menschenwürde und Normen“. Er setzte sie in den Zielrahmen einer „dritten Aufklärung“ und wies ihr die Leitreferenzen „Bildung“ und „Leistung“ zu. Danach hatte erwachsenenpädagogische Disziplin die Grenzen ihrer Wirksamkeit in den Blick zu nehmen, die „anthropogenen Voraussetzungen“ der Lerner zu berücksichtigen und ihre „Selbstbetätigung und Selbstorientierung“ herbeizuführen. Erwachsenenbildung sollte in dieser ebenfalls subjektorientierten Bestimmung zur Reform des gesamten Bildungssystems ihren Beitrag leisten und folgende Kompetenzen vermitteln: einmal „berufliche Fertigkeiten“ und zum anderen „Wissen über

arbeitsweltliche Macht- und Herrschaftsstrukturen und deren Veränderlichkeit“ (vgl. Strzewicz/Raapke/Schulenberg 1966). SOBISIAK hielt die Sichtweise von STRZELEWICZ für zu einseitig.

In der damaligen Realitätsdeutung von KNOLL sollte die „größere berufliche Befähigung des Erwachsenen“ Ziel sein. Dieses qualifikatorisch gestimmte Ziel sollte institutionell über eine berufsspezifische Ausdifferenzierung des Fort- und Weiterbildungssystems erreicht werden (Knoll 1968: 82ff).

Zur selben Zeit äußerte sich PÖGGELER zur Formulierung von Zielen in einem religiösen Deutungshorizont. Danach habe die Erwachsenenbildung das konfessionelle Ziel „Bildung in einer mündigen Gesellschaft“ einzulösen (vgl. Pöggeler 1968). Dieses Richtziel konkretisierte PÖGGELER in subjektorientierter Perspektive als „erlernen sein Leben bewusst zu gestalten“ (Pöggeler 1968: 100). Zielführende Inhalte entnahm er dem bildungstheoretischen Kanon und wies beispielhaft Wirtschaft, Politik und Geschichte aus (a.a.O.: 104).

Modernisierung und Krisenstimmung: Identitätslernen (1980er Jahre)

GROOTHOFF machte Ende der 1980er Jahre Sinnvorgaben für ein explizit existenziell-teilnehmerbezogenes Ziel:

„Auch muß dafür gesorgt werden, daß möglichst alle Teilnehmer jede Teilveranstaltung mit dem Gefühl, etwas gewonnen zu haben, verlassen“ (Groothoff 1978: 153).

Im Umkehrschluss stellte GIESEKE gut zehn Jahre später ein betriebswirtschaftlich gestimmtes Ziel auf, bereits Vorbote für das nachfolgende Paradigma:

„Als erfolgreich gilt ein Angebot dann, wenn genügend Teilnehmer kommen“ (Gieseke 1989, zit. n. Meueler 1994b: 618).

Konstruktivismus und Transformation: Subjektorientierung und Organisationsentwicklung (ab 1990er Jahre)

„Zu den *grundsätzlichen institutionellen Zielen* [der Bildungseinrichtung] treten betriebswirtschaftliche und sonstige Bedingungen, die sich (...) auf die Ziel- und Inhaltsebene auswirken“ (Meueler 1994b: 620).

Unter dem gegenwärtig vorherrschenden Paradigma formulierte SCHÄFFTER in der Sinnvorgabe einer Forderung das Richtziel, aufgabenbestimmten Qualifikationserwerb durch tätigkeitsintegrierte Kompetenzentwicklung abzulösen (Schäffter 2005a: 1).

3.2.6.5 Prinzipien

Prinzipien für erwachsenendidaktisches Handeln sind in größerem Umfang zu identifizieren. Ein leitendes Prinzip ist aufgrund des partikularen Charakters der Erwachsenenbildung aber tatsächlich nicht begründbar und demzufolge auch nicht existent. Die Prinzipien sind mehrheitlich mit der Person des Lernalters und seinem Nutzen aus dem organisierten Lernkontext

assoziiert und kommen demzufolge z.B. in „Veranstaltungsformen“⁶⁸; aber auch in „Mündigkeit“ oder „Teilnehmerorientierung“ zum Ausdruck. Also werfen sie einen Gegenhorizont zur Schuldidaktik auf, deren Prinzipien vorwiegend (Lern-)zielerreichung oder Didaktische Reduktion zur Referenz hätten.

Realistische Wende und Planungseuphorie (1960er Jahre)

BORINSKI richtete unter diesem Paradigma seine Aufmerksamkeit auf „Identitätslernen“. Von diesem Pol her bestimmt erhob er Politik zum Prinzip der Erwachsenenbildung. Nach seiner damaligen Zeitdiagnose sind alle erwachsenenpädagogischen Strukturierungen wie berufliche Qualifizierung, existentielle und gesellschaftspolitische Inhalte und Freizeitverwirklichung von Theorie und Praxis durchsetzt (Borinski 1968: 28f).

Verrechtlichung und Zielgruppenorientierung (1970er Jahre)

SIEBERT legte in den 1970er Jahren folgende Deutung nahe: „Selbstbestimmung als Richtziel und Zweck aller Weiterbildungsmaßnahmen steht in allen bildungspolitischen Dokumenten zur Erwachsenenbildung an der ersten Stelle. (...) Selbstbestimmung wird als Lernprinzip verstanden: der Erwachsene wird befähigt, auch seine utilitaristischen Lerninteressen und sein Aufstiegsstreben kritisch zu überprüfen, rational zu begründen und die Konsequenzen einzukalkulieren“ (Siebert 1972: 72f). In dieser Bestimmung wurden Ziele und Prinzipien als austauschbar angesehen. Kurze Zeit später beschrieb SIEBERT die damalige Gesellschaft als „abstrakt, interdependent und sich wandelnd“. Um sich in einer solch komplexen Gesellschaft zurechtzufinden, bedürfe es der Fähigkeit zu „kritischer Rationalität“ und zu Handhabung „wissenschaftlicher Methoden und Kategorien“. Das erforderliche Instrumentarium wies SIEBERT damals als wissenschaftliches Lernen aus, das er zum erwachsenenpädagogischen Prinzip erhob (Siebert 1974: 170ff).

JÜTTING erhob die Begriffe Selbständigkeit und Selbstbestimmung zu einem Prinzip (Jütting 1977: 37).

Annähernd zeitgleich ließ GROOTHOFF die Leitreferenz „Strategieentwicklung“ fallen und bestimmte erwachsenendidaktisches Handeln als „Kunstform“. In dieser Deutungsperspektive würde zum einen die Persönlichkeit des Erwachsenenpädagogen plastisch und zum anderen sei der Erwachsenenpädagoge angemutet den Erwachsenenstatus gebührend zu beachten und also die Lehrhandlungen auf den Lerner sinnfällig zu orientieren: „Jede Methodik muß wie jede Didaktik – und jedes Curriculum – für den besonderen Zweck, dem sie dienen soll, modifiziert und auf die jeweiligen Teilnehmer ausgelegt werden“ (Groothoff 1978: 157). Deutungsgrund

⁶⁸ TIETGENS bspw. betont „Veranstaltungsformen“ wie z.B. Erkundung, Vortrag etc.

war für GROOTHOFF also damals, dass viele Lerner "zwar geführt, aber gerade nicht als "Schüler" behandelt" werden wollten. Der Pädagoge müsse autoritativ sein, ohne sich autoritär zu verhalten und habe die Lerner darüber zu informieren, "was vor sich gehen soll". Sowohl Lerner als auch Pädagoge sollten sich daher "von Fall zu Fall über den Stand ihres Unternehmens und über seinen Fortgang verständigen" (a.a.O.: 153).

Modernisierung und Krisenstimmung: Identitätslernen (1980er Jahre)

In den 1980er Jahren bestimmte das Prinzip „Teilnehmerorientierung“ maßgeblich die Debatte⁶⁹. DENZIN/MÖLLERS/SCHÄFFTER präzisieren ihren Begriff von Teilnehmerorientierung und wären insofern bereits dem nachfolgenden Paradigma, dem „Identitätslernen“ und der „Kompetenzentwicklung“ zuzuordnen: "Dies bedeutet, daß Ziele und Inhalte der Veranstaltung nicht ohne weiteres aus der Systematik eines Faches oder einer Wissenschaftsdisziplin abgeleitet werden dürfen. Vielmehr ist das Fachwissen im Hinblick darauf zu prüfen, welche neuen Kenntnisse, Einsichten oder Fertigkeiten es für bestimmte Verwendungssituationen bereitstellt (...). Damit wird den Teilnehmern grundsätzlich die Kompetenz zuerkannt, selbst beurteilen zu können, was sie lernen wollen und ob sie den Lernzuwachs für sich als nützlich ansehen" (Denzin/Möllers/Schäffter 1980: 101).

BRELOER/DAUBER/TIETGENS erörtern im selben Jahr das Prinzip Teilnehmerorientierung und bereits den Modus Selbststeuerung, der in der Tat dem nachfolgenden Paradigma zuzuschreiben wäre. BRELOER identifizierte Bedingungen für die Wirksamkeit von Teilnehmerorientierung (Breloer/Dauber/Tietgens 1980: 66ff). TIETGENS nahm einen Bestimmungsversuch des Begriffs „Teilnehmerorientierung“ vor und positionierte ihn innerhalb des „erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldes“ auf der „Planungs- Realisierungs- und Auswertungsebene“ (vgl. Breloer/Dauber/Tietgens 1980).

Noch ganz im Zeichen dieses Paradigmas trat TIETGENS mit einer Publikation hervor, die den Titel „Teilnehmerorientierung“ trägt. In dieser Publikation griff er gleichwohl bereits auf das nachfolgende Paradigma vor, indem er „Anschlußlernen“ thematisierte. Er koppelte das Prinzip an die „Lebenswelt“ des Lerners und funktionalisierte es erwachsenenpädagogisch als „Rekonstruktion der Wirklichkeit“ (vgl. Tietgens 1983). Erst in der darauffolgenden Periode wurde „Anschlußlernen“ zur Leitfigur erklärt.

KEMPKES mahnte die vage Begriffsbestimmung der Teilnehmerorientierung an und bestimmte infolgedessen den Begriff neu mit der Funktion eines didaktisch-methodischen Leitprinzips. In dieser Sinnlegung sollten Planung und Durchführung von erwachsenenpädago-

⁶⁹ vgl. in diesem Kapitel das didaktische Element „Lernen und Bedingungen für Lernen“

gischen Veranstaltungen einerseits von den Teilnehmervoraussetzungen her und andererseits vom Lernziel her konzeptualisiert werden (vgl. Kempkes 1987).

Konstruktivismus und Transformation: Subjektorientierung und Organisationsentwicklung (ab 1990er Jahre)

TIETGENS, noch im Nachhall des vorausgehenden Paradigmas, erhob „Teilnehmerorientierung“ zum Leitprinzip. Er stellte es auf die Grundlage von „Lebenserfahrung“ und „Lernvergangenheit“ und konnotierte es mit „Gegensteuerung“ (Tietgens 1992: 180). Teilnehmerorientierung identifizierte er als voraussetzungsvoll; sie bedürfe der „Selbstinterpretation der Lernsituation durch die Beteiligten. Von ihnen muß teilnehmerorientiertes, didaktisches Denkhandeln ausgehen“ (ebd.). Eine „Spezifizierung von Teilnehmerorientierung“ sollte den Ausgang bei der „Lebensweltorientierung“ nehmen und das Ziel verfolgen, die Lebensführung des Lernalters anzuregen und zu fördern (Tietgens 1992: 18).

Leitreferenz von MEUELER war die betriebliche Weiterbildung⁷⁰. MEUELER beobachtete, dass „Mündigkeit“ in der betrieblichen Weiterbildung als Voraussetzung und nicht als ethisches Prinzip aufgefasst würde (Meueler 1994b: 627). In der Deutung von MEUELER habe der Lerner gleichwohl „integrierte, funktionierende Mündigkeit“ zu erreichen; insofern verweise „Mündigkeit“ über die „selbstbezügliche Autonomie“ des Lernalters hinaus (Meueler 1994a: 71). In dieser Bestimmung habe sich der Lerner deutender Einvernahme zu widersetzen und grundsätzlich das ihn umgebende, normative System radikal zu hinterfragen: „Ist die Entscheidung für ein Lehr- und Lern-Arrangement gefallen, in dem das selbständige Suchen, Forschen, Beraten und Lernen der beteiligten Erwachsenen den ersten Rang einnimmt, dann muß sich die angestrebte Mündigkeit aller auch gegen die veranstaltende Institution richten können, sonst hat sie nur ideologischen Charakter im Prozeß der Selbstkonstitution“ (Meueler 1994a: 81f). Diese Deutung eröffnet die Möglichkeit, dass Lerner prinzipiell „mehrschichtige und widersprüchliche“ Erwartungen an erwachsenenpädagogisch motivierte Kurse stellen können (Meueler 1994b: 617). Infolgedessen erhob MEUELER das Prinzip der Teilnehmerorientierung zum Programm in der Erwachsenenbildung. Fast zeitgleich umschrieb TIETGENS Teilnehmerorientierung mit „entgegenkommendes Interaktionsverhalten, im Sinne eines demokratischen Lehrverhaltens“ mit dem Ziel, „Selbststeuerung der Lernergruppe“ zu erreichen (Tietgens 1995: 447).

In zeitnaher Beschreibung weist ARNOLD dem Prinzip Teilnehmerorientierung eine „Leitfunktion“ zu (Arnold 2001a: 73). In dieser Sinnlegung bilden die Lerner das „Korrektiv zum Planbaren“. ARNOLD führt als weitere Prinzipien „Erfahrungsorientierung, Lebensweltbezug und Verwendungsorientierung“ an (ebd.).

⁷⁰ Das ökonomische Funktionssystem schlägt in diesem Funktionszusammenhang an der Semantik „Investitionen in Humankapital“ durch (Meueler 1994a: 71).

3.2.6.6 Verwendungssituation

Der Verwendungssituationsorientierung kommt als genuin erwachsenendidaktisches Element Geltung zu. Allenfalls in der schuldidaktischen Curriculumtheorie schlägt sie sich marginal nieder. Die Verwendungssituation ist an der Referenz eines lebensweltlich situierten und problembasierten Lernens orientiert. Der Pädagoge tritt in den Hintergrund und ist mit der Funktion des Lernermöglichlers bestimmt.

Verrechtlichung und Zielgruppenorientierung (1970er Jahre)

„Die Verwendungssituationen sind keine „Lernbedingungen“ im Sinne Heimann/Schulz, sondern Lerngegenstände; die Ziele werden nicht erst aus der didaktischen Feinplanung formuliert, sondern bestimmen bereits die Auswahl und Interpretation der Situationen, der Qualifikationen und der Teilnehmerbedürfnisse“ (Siebert 1974: 177).

Konstruktivismus und Transformation: Subjektorientierung und Organisationsentwicklung (ab 1990er Jahre)

Unter diesem Paradigma treten zwei Richtungen hervor: Problemorientiertes Lernen⁷¹ und Lernfeldorientierung.

Problemorientiertes Lernen

Problemorientiertes Lernen wurde bereits in den 1970er Jahren in Kanada für Medizinstudenten entwickelt und hielt in Deutschland Einzug, als sich im Zuge von Transformations- und Entgrenzungsprozessen die Paradigmen Subjektorientierung und Organisationsentwicklung Bahn brachen und die Lernkultur des lebenslangen Lernens als Begriff ausgeprägt wurde. Problemorientiertes Lernen ist ein handlungs- und praxisorientiertes Konzept. Es gründet auf der Annahme, Lernen finde statt, wenn ein Problem wirksam ist: „All descriptions and evaluations of any PBL method must be analysed in terms of the type of problem used, the teaching-learning sequences, the responsibility given to students for learning...“ (Barrows 1986: 485). Komplexe Problemstellungen aus dem realen beruflichen Alltag bilden die Motivgrundlage. Demnach ist es als situiert und verwendungsorientiert zu identifizieren.

Die Lernprozesse sind über ein Curriculum organisiert. Das zu vermittelnde Wissen ist in thematische Blöcke gefasst, aus denen wöchentlich eine Problemstellung generiert wird. Diese wird idealerweise mittels einer Fallstudie konzeptualisiert. Im Curriculum verankerte Prinzipien sind bspw. das „kumulative und das integrative Lernen“, um zwei Komponenten anzuführen (vgl. Boud/Feletti 1991: 29). Das kumulative Lernen bezeichnet den Erwerb von Überblickswissen und lässt also den Erwerb von Spezialwissen unberücksichtigt. Weiterhin

⁷¹ deutsche Kurzform: POL, englische Kurzform: PBL für „problem-based learning“

wird in Wissen und Nicht-Wissen differenziert und diese Differenz für den Lernprozess fruchtbar gemacht. Das integrative Lernen dagegen steht im Zielkontext, fachübergreifend und ausgehend von einer Problemstellung Lernprozesse zu initiieren. Die Komponenten sollen den Transformationsanforderungen nachkommen und verwendungsorientiert sein.

Der Lernkontext ist primär fremdorganisiert, fordert von den Lernern jedoch in hohem Maße Selbstbestimmung und Selbststeuerung ab, was besonders in der Kleingruppenarbeit zum Ausdruck kommt. Die Gruppen sind mit steuernder Funktion betraut; d.h. sie sollen Kommunikationsprozesse initiieren und korrigieren, indem die Perspektiven der Gruppenmitglieder miteinander konfrontiert werden. Scheinbar gesichertes Wissen wird somit erschüttert und flexibel nutzbares Wissen generiert. Der Gruppenprozess wird einem Monitoring unterzogen, um die Einlösung der pädagogischen und sachlogischen Ziele zu versichern. Diese Funktion übernimmt ein Lernermöglicher⁷². Im Curriculum festgeschriebener Anforderungsbereich ist die „Methodik des 7-Sprungs“, der sich choreografisch wie folgt vermittelt:

In den Kleingruppen:

1. Verständnisfragen klären
2. Problembestimmung im Blick auf Verwendungsorientierung
3. Ideensammlung
4. Lösungssuche: Hypothesenbildung und Systematisierung
5. Lernzielformulierung

In Einzelarbeit:

6. Erarbeitung der Lerninhalte, gewöhnlich anhand von Recherche

In den Kleingruppen:

7. Diskussion der einzelnen Ergebnisse und Bündelung zur Synthese

In der Großgruppe: Präsentation und Evaluation durch gegenseitige Beratung

Das leitende ermöglichungsdidaktische Paradigma macht eine funktionale Neubestimmung der Akteure erforderlich (vgl. Boud/Felleti 1991): Der Begriff des „Studenten“, der mit Konsum und Passivität konnotiert ist, wird vom Begriff des „Teilnehmers“ oder „Lerners“, als Akteur, an den autonome und intersubjektive Anforderungen gestellt werden, abgelöst. Der „Dozent“, der als „Spezialist“ Geltung besaß, erfährt eine Umbenennung zu „Lernermöglicher“, der mit der Funktion eines nur bei Bedarf einschreitenden „Generalisten“ versehen ist. Ein Lernermöglicher bezieht seine Evidenz daraus, Lernprozesse zu initiieren, zu unterstützen und Beratung anzubieten. Außerdem fördert er idealiter Motivation, Interesse und Freude am Lernen. Stets bemüht sich ein Lernermöglicher darum, an den biographisch determinierten Relevanzhorizont des Lerners anzuschließen.

⁷² Weitere Bezeichnungen sind Tutor, Facilitator, Coach, kompetenter Lernberater und Problemlöser.

Das Konzept des Problemorientierten Lernens folgt wissenschaftlicher Logik: Es präsentiert sich über Hypothesenbildung, Zielformulierung und iteratives Vorgehen. Dadurch, dass die Problemlösung jedoch nicht nur aus theoretischen, sondern auch aus praktischen Handlungskontexten heraus betrieben wird, ist das Konzept als Schnittstelle zwischen praktischem Tun und wissenschaftlicher Reflexion ausgewiesen.

Lernfeldorientierung

Findet Problemorientiertes Lernen in der Erwachsenenbildung Anwendung, so ist das situationsorientierte Lernfeldkonzept im Kontext der Berufsschule zu verorten. Nach einem Beschluss der KMK werden seit 1996 alle neu geordneten Ausbildungsberufe nach dem Lernfeldkonzept entworfen⁷³. Lernfelder beschreibt die KMK als „...durch Zielformulierung, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind“ (KMK 2000: 14).

Das Lernfeldkonzept stellt eine weitreichende Reform der beruflichen Curricula dar⁷⁴; CLEMENT handelt sie als „situationsorientierte Curricula“ (vgl. Clement 2003). Durch eine enge Orientierung an den beruflichen Tätigkeitsfeldern der Berufsschüler soll deren Handlungskompetenz, von der KMK festgelegt als „die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“, gestärkt werden (vgl. KMK 2005: 9). Außerdem soll bei den Berufsschülern die Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen erhöht werden.

Lernfelder präsentieren sich als modellhafte Ableitungen aus Handlungsfeldern⁷⁵ (Clement 2003: 154): Es werden „Aufgaben aus der beruflichen Realität der Lernenden in der Berufsschule didaktisch aufbereitet und in entsprechende unterrichtliche Lernsituationen umgesetzt. Die dazu notwendigen fachsystematischen Inhalte dienen der Lösung dieser Aufgaben. (...) Die Lösung der in der Lernsituation vorgegebenen Aufgabe wird in einem Wechsel zwischen fachsystematischem und situations- bzw. fallbezogenem Lernen erarbeitet“ (LPM 2003: 1). Die Architektur der Lernsituationen folgt dem Modell der „vollständigen Handlung“. Danach soll der Berufsschüler respektive der Auszubildende die Kompetenzen Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten herausbilden.

Die Lernfeldorientierung präsentiert sich als ein thematisch-konzentrisches Konzept dadurch, dass es den Lerner als Subjekt in den Mittelpunkt stellt, den Fächerkanon aufricht und durch Lernfelder ersetzt (vgl. Pätzold 2002: 54f). Das Auswahl- und Strukturierungsprinzip

⁷³ Lernanforderung und Lernerfolgskontrolle folgen fachssystematischer Ordnungslogik (Clement 2003: 151).

⁷⁴ CLEMENT meldet sich in diesem Bezugsrahmen kritisch zu methodischer Evidenz und Legitimität zu Wort (vgl. Clement 2003).

⁷⁵ In der Realitätsdeutung von CLEMENT stellen diese Handlungsfelder keine isomorphe Abbildung dar, sondern treten als „theoretische Konstruktionen über die Praxis“ hervor (Clement 2003: 154).

unterscheidet sich dabei in der „unterschiedlichen Auffassung von Anordnung und dem mentalen Aufbau von Wissen“ (Clement 2003: 146): Das Auswahlprinzip des situationsorientierten Lernfeldkonzepts hat entweder die Arbeitshandlungen des Auszubildenden oder sein Wissen zur Referenz. In der Deutung von CLEMENT ist der Indikator Wissen vorzuziehen, da Wissen leichter auf die Bestimmungsgröße Lernen zu beziehen sei (a.a.O.: 153). Die Notion „Lehrstoff“ sei infolgedessen obsolet geworden (vgl. Bauer/Przygodda 2002: 2).

3.2.6.7 Lernverfahren: Methoden, Medien und Arbeitsmittel

Lerner und Lernprozess sind die Leitreferenz für Lernverfahren. Sie beschreiben einen Gegenpol zur Schuldidaktik, wo gemeinhin Ziele, Inhalte und Lehrerintentionen die Auswahl von Lernverfahren bedingen.

Verrechtlichung und Zielgruppenorientierung (1970er Jahre)

RUPRECHT identifizierte Inhalte, Ziele und Methoden als leitende Kriterien für die Medienwahl (vgl. Ruprecht 1974).

Nach der Strukturdiagnose von JÜTTING bestimmten Inhalte in Relation zum „Schwierigkeitsgrad des Stoffgebiets“ und „sozialpsychologische Bedingungen“ in Relation zu den „Lerngewohnheiten“ die Methode (Jütting 1977: 37). Im berufspädagogischen Kontext sei das didaktische Element „Methode“ in Referenz zur Arbeitswelt und Anfangssituation zu bestimmen (ebd.).

Dass „die Teilnehmer sich untereinander zumeist nicht kennen, daß sie wegbleiben können, und daß sie unterschiedliche, dazu oft nur unterbewußte Erwartungen haben“, ist in der damaligen Deutung von GROOTHOFF Ausgangspunkt für die Methodenwahl (Groothoff 1978: 153).

In der Deutungsperspektive von DENZIN/MÖLLERS/SCHÄFFTER war die Wahl der „zweckgerichteten Medien und Arbeitsmaterialien“ in Ableitung von den Methoden zu treffen (Denzin/Möllers/Schäffter 1980: 115).

Konstruktivismus und Transformation: Subjektorientierung und Organisationsentwicklung (ab 1990er Jahre)

TIETGENS trat mit einer subjektorientierten Perspektive hervor: „Nicht die Vereinfachung der Sachverhalte erscheint hier als der geeignete Weg, vielmehr muß der Wegweiser die Relation von Voraussetzungen und Zielen der Lernenden sein“ (Tietgens 1992: 138). Bei didaktischer Reduktion und Rekonstruktion sei in der Deutung von TIETGENS die „*Klärung des Anforderungscharakters des zu Lernenden*“ zu beachten. Sie resultiere aus dem jeweiligen „Informationsumfang, der Leistungsform, der Beziehungsdichte und dem Abstraktionsgrad“. TIETGENS orientierte sich bei seinen Beschreibungen an der Referenz des lebensweltlichen Horizonts des Lernalten, denn er wies folgende Referenzpunkte der Methodenwahl aus: „Wis-

senshorizonte, Spezialkenntnisse, Einstellungen zur Lernaufgabe, Lerntrainingszustand, Lerntempo, *Verknüpfungsfähigkeit*.“ Der Pädagoge sollte bei seinem methodischen Vorgehen den Akzent auf etwas Bestimmtes setzen, „Strukturtypisches finden, das zu Erwartungsperspektive und Situationshintergrund der Lernenden paßt“ und auf die intellektuelle Verarbeitungsfähigkeit achten (a.a.O.: 139ff).

MEUELER formulierte das pragmatische Prinzip, die Lerner „zum Denken anzuregen, anstatt ihnen das Denken abzunehmen“. Der Ertrag sei durch eine höhere Lernförderlichkeit ausgewiesen. Er konkretisierte das Prinzip in methodischer Funktionsbestimmung als „problemformulierende und aktivierende Arbeitsmethoden (...), die den Beteiligten vielerlei Formen aktiver Aneignung abfordern: analysieren, vergleichen, herausfinden, bezweifeln, phantasieren, weiterschreiben, gegendanken, über-alle-Grenzen-hinaus-Denken, Gegenwelten ausdenken etc.“ (Meueler 1994b: 624). Deutlich zu identifizieren ist, dass in dieser Beschreibung die Lernmotivation vom Lerner selbst ausgehen muss; „die vom Erwachsenenlehrer eingesetzten Methoden können allenfalls Lernprozesse anregen, beschleunigen und kritisch begleiten, nicht aber sie hervorbringen“ (ebd.).

3.2.6.8 Inhalt

Inhalt ist in der Erwachsenenendidaktik anschaulich und flexibel ausgewiesen und ist üblicherweise mit der Funktion eines Themenlieferanten bestimmt; z.B. transferiert er Schlüsselprobleme. Aufgrund seiner expliziten oder impliziten Ideologiehaltigkeit kommt dem Inhalt in der Erwachsenenbildung geringere Bedeutung zu.

Verrechtlichung und Zielgruppenorientierung (1970er Jahre)

KUYPERS äußerte sich rezeptologisch zum „Stoff“. Als Prinzip der Stoffauswahl schlug er vor, „vom Leichten zum Schweren“ zu gehen und „alles Überflüssige wegzulassen“; „nur der für den Lernprozeß und Erfolg wichtige und notwendige Stoff darf in die Planung aufgenommen werden“ (Kuypers 1975: 37). In diesem Bestimmungshorizont sind die Kategorien „Zielgruppenorientierung“ und „Erfolgsmessung“ leitend. Die Auswahl erfolge nach folgenden strukturdeterminierenden und verwendungsbezogenen Kriterien (a.a.O.: 38):

- Vorkenntnisse
- Lernererwartungen an den Stoff
- Motivationsgrund für die bestimmte Kurswahl
- Ziele

An Auswahlkriterien für „Inhalt“ bestimmte KUYPERS „Anschaulichkeit/bildhafte Analogie“ und „allgemeinverständliche Beispiele“. Weiterhin verwies KUYPERS auf das Erfordernis eines „flexiblen Stoffrepertoires“. Darunter fasste er alternative Inhalte, um bei veränderter Situation z.B. infolge von tagesaktuellem Wissen oder situativen Wünschen schnell reagieren zu können. KUYPERS Inhaltsbestimmung ist als pragmatisch und effizient zu identifizieren.

ren: Es gelte „mit möglichst geringem Lernaufwand zu einem großen Erfolg“ zu kommen (Kuypers 1975: 39).

Modernisierung und Krisenstimmung: Identitätslernen (1980er Jahre)

DENZIN/MÖLLERS/SCHÄFFTER beschrieben „Inhalt“ als organisierendes didaktisches Element und leiteten davon die Positionierung der übrigen didaktischen Momente ab: „Unter Einbeziehung der Richtziele und des Rahmenthemas hat sich der Dozent zu überlegen, welche Inhalte besonders für das Verständnis und die Bewältigung der Verwendungssituation geeignet und ob sie mit den Lernvoraussetzungen und der Motivation der Teilnehmer vereinbar sind“ (Denzin/Möllers/Schäffter 1980: 109).

Konstruktivismus und Transformation: Subjektorientierung und Organisationsentwicklung (ab 1990er Jahre)

Lehnten sich die Überlegungen zum „Inhalt“ in den vorausgehenden Perioden noch an KLAFKIS Grundzüge an, so standen unter diesem Paradigma „epochaltypische Schlüsselprobleme“ in der Beobachterperspektive (vgl. Scheunpflug 2000).

SIEBERT als ein Vertreter der konstruktivistischen Erwachsenenbildung trieb die Frage um, wieso im Zeichen von Teilnehmerorientierung ein „Thema zum Lerninhalt“ werden könne. Als Antwort fand er: „Weil ein Thema selbst zufällig oder im Abglanz von Aktuellem/Moden dahergesagt wird.“

Hat teilnehmende Handlungsforschung die Lebenswelt der Lerner zur Referenz, gelange man zu „generativen, sinnvollen Themen (Siebert 1996: 274). Generative Themen wies SIEBERT durch „Reflexion, Aktion, Kognition, Emotionalität“ aus. Insbesondere identitätsstiftende Themen diagnostizierte er als Themen, „die uns emotional ergreifen, die uns nicht gleichgültig sind“, denn sie biografisch fundiert und resultierten aus „Naturerfahrungen“ und „Schlüsselereignissen“. Lässt sich bei KUYPER bereits Mitte der 1970er Jahre eine deutliche Fremdzuschreibung des Lernalters respektive „Teilnehmers“ beobachten, so wird der Lerner respektive Teilnehmer unter diesem Paradigma als eigene Ressource innerhalb des didaktischen Prozesses gehandelt. SIEBERT nahm den Ausgang bei der didaktischen Organisation und Steuerung für seine modellhafte Überlegung, die er als „Art der didaktischen Stufung der Inhalte“ bezeichnete (a.a.O.: 275).

In der Realitätsdeutung von SIEBERT ist ein Wertverlust an „Themenzentrierter Bildungsmotivation“ zu beobachten: „In der Erwachsenenbildung wird ein „topic hopping“, ein „Themenhüpfen“ immer mehr zur Regel“ (Siebert 1996: 136f). SIEBERT diagnostizierte, dass bei der Kurswahl das Inhaltskriterium zugunsten von „Thematik, Subjektivität und Beziehung“ an Bedeutung einbüße. Nachgefragt seien weniger abstrakt-systematische Inhalte wie z.B. Literaturgeschichte; stattdessen würde für produktorientierte Inhalte wie z.B. Schreibwerkstätten optiert. Die ausgewählten Themen dokumentieren sich über die Deutung von SIEBERT nunmehr

losgelöst von Lebensphasen und zielgruppenspezifischen Themen. In dieser Beobachterperspektive präsentierten sie sich fortan freischwebend auf dem Kontinuum des lebenslangen Lernens; in jüngerer Zeit z.B. zeigten Kinder Interesse an erwachsenenspezifischen Themen und umgekehrt (vgl. Siebert 1996: 138). SIEBERT gab zu bedenken, dass eine konstruierte Verschränkung von existenz-philosophischen Themen mit Lebensphasen Lernprozesse eher behindere als fördere. Ein „lebensphasenbezogenes Lernprogramm“ sei daher erforderlich, zumal „zentrale „Daseinsthemen“, „Grundüberzeugungen“ und Interessen das gesamte Leben „durchströmen und zu bestimmten Zeiten in veränderten Kontexten wiederentdeckt, reinterpretiert und aktualisiert werden“ (a.a.O.: 139).

SIEBERT identifizierte „Themenfindung und -auswahl (...) von der Veranstaltungsform abhängig“. Den „Lerngegenstand“ deutete SIEBERT als „noch äußerlich“ (Information)⁷⁶; den „Lerninhalt“ dagegen als das „verarbeitete und verinnerlichte Thema“ (Wissen) (a.a.O.: 140f). Ob ein Thema zu einem bedeutungsvollen Inhalt wird, hängt in der Deutung von SIEBERT vor allem von vier Bedingungen ab:

- Relevanz...d.h. sinnvoll
- Viabilität...d.h. lebensdienlich, hilfreich
- Neuigkeitswert
- Anschlussfähigkeit...d.h. integrierbar in ein kognitives System

„Sind diese Bedingungen nicht oder kaum gegeben, bleibt das Thema äußerlich, es findet keine Identifikation statt, es trägt nichts zur Wirklichkeitskonstruktion bei“ (a.a.O.: 141ff). Und: „Es ist denkbar, daß jemand ein Seminar bis zum Ende besucht und er „seinen“ Lerninhalt zu keinem Zeitpunkt entdeckt. Es ist keineswegs selten, daß eine Person begeistert von einem früheren Seminar schwärmt, sich aber an das Seminarthema nicht erinnern kann“ (ebd.).

Fast zehn Jahre später und also gegenwärtig bestimmte SIEBERT das Auswahlkriterium für das „Stoffgebiet“ auf konstruktivistischer Folie als „Horizontenerweiterung“, um es funktional mit „Erweiterung der Wahrnehmungskanäle“ zu umschreiben (Siebert 2005: 116).

3.2.6.9 Lernziel: Operationalisierung, Erfolgsmessung, Handlungssicherheit

Lernziele werden nicht ungeprüft aus der Schuldidaktik übernommen. Insgesamt ist die erwachsenenpädagogische Einstellung gegenüber Lernzielen als verhalten zu bezeichnen. Lernziele werden im Kontext von Erwachsenenlernen in der Regel als Ergebnis eines Lern-

⁷⁶ Die Kategorisierung von SIEBERT ist von einem konstruktivistischen Pol her erklärlich; von einem sozialphänomenologischen Pol her betrachtet darf indes nicht außer acht gelassen werden, dass jede Bestimmungspraxis auf einem vorstrukturierten Deutungsgrund erfolgt und es somit notwendigerweise nur „Wissen“ gibt; auch sogenannte Informationen sind stets vorinterpretiert.

prozesses aufgefasst, so dass sie zwangsläufig nicht im voraus formuliert werden können. Anders verhält es sich mit Kursen, die aufgrund ihrer Konzeption der Verwertungslogik des Marktes folgen; darunter fallen vornehmlich modulare, qualifikationsbezogene und standardisierte Kurse.

Verrechtlichung und Zielgruppenorientierung (1970er Jahre)

SIEBERT hielt Anfang der 1970er Jahre vor, dass Lernziele üblicherweise von Bildungsinstanzen gesetzt würden und demzufolge affirmativ wirkten. In seiner Deutung sollten Lerner und Pädagoge die Fähigkeit erwerben, „Lernziele selbst zu bestimmen und den Zweck des Lernens zu entscheiden“. Die Lernzielbestimmung konzeptualisierte SIEBERT als Zwischenschritt: Zunächst habe der Pädagoge das Lernziel zu begründen; hierauf solle er die Lerner zur Lernzielformulierung hinzuziehen. Dieses Lernziel sei nur zu verwirklichen, wenn „Bereitschaft zu Problematisierung und Reflexion“ bestünde (Siebert 1972: 72).

Im Kontext der beruflichen Fortbildung hielt DIKAU „eindeutig definierte Lernziele“ für unerlässlich. Einerseits sollten auf dieser Grundlage die Lerner zur Teilnahme an der Veranstaltung motiviert werden und andererseits die Begründbarkeit von „didaktischen Entscheidungen bei der Durchführung des Unterrichts“ gewährleistet sein (Dikau 1974: 47).

Modernisierung und Krisenstimmung: Identitätslernen (1980er Jahre)

DENZIN/MÖLLERS/SCHÄFFTER optierten für die eindeutige Operationalisierung von Zielen: „Ein Lernziel kann nicht mit beliebigen Lernverfahren erreicht werden“ (Denzin/Möllers/Schäffter 1980: 117).

RIEKEN sah den Wert von Lernzielen darin verbürgt, dass Inhalte „auf die jeweils erwarteten, verlangten oder gewünschten Erkenntnisse und Fähigkeiten“ zu richten wären (Rieken 1982: 35). Die Übernahme der Lernzieloperationalisierung aus der Schuldidaktik in die Erwachsenenbildung sei zu prüfen: Tatsächlich „...kommt eine Lernzieloperationalisierung nur in wenigen Bereichen der Erwachsenenbildung in Frage. Sie ist dort sinnvoll, wo es um das Erlernen von Fertigkeiten und um die Aneignung von objektivem Faktenwissen geht. Dies aber kann immer nur ein Element von Lernprozessen sein“ (Rieken 1982: 50).

Konstruktivismus und Transformation: Subjektorientierung und Organisationsentwicklung (ab 1990er Jahre)

MEUELER beobachtete, dass Lernziele im erwachsenenpädagogischen Referenzrahmen nicht zu operationalisieren seien: „Keine Veranstaltung gleicht der anderen aufs Haar. Die Gegenstände wechseln. Die Teilnehmer stellen jeweils neue und andere Ansprüche. Der Zeitgeist fließt, wohin er will. Die Rahmenbedingungen verändern sich immer wieder“ (Meueler 1994b: 619).

SIEBERT blieb bei seinem in den 1970er Jahren ausgeprägten Lernzielbegriff als gemeinsame Beschreibung von Lerner und Pädagoge. Er konnotierte den Begriff mit „Vergewisserung konsensueller Bereiche und legitimer Differenzen“ (Siebert 1999: 14).

3.2.7 Erwachsenenendidaktische Planungs- und Durchführungskonzepte

In der Erwachsenenbildung ist eine unüberschaubar große Zahl von Planungs- und Durchführungskonzepten zu entdecken. Es fällt auf, dass bedeutsame Planungskonzepte aus der Zeit der Zielgruppenorientierung und dem Identitätslernen herrühren. Bedeutsame Durchführungskonzepte liegen auch aus der jüngsten und gegenwärtigen subjektorientierten und organisationsbezogenen Periode vor. Z.B. sind zahllose Handreichungen für eine „erfolgreiche“ Praxis verfügbar. Das Repertoire reicht von stark spezifizierten Praxeologien bis hin zum Diskurs über lebenslanges Lernen und Pluralisierung der Lehr- und Lernkulturen in den 1990er Jahren⁷⁷. Zu erwähnen wäre hier bspw. WEIDENMANN, der neben den von der Schuldidaktik her bekannten didaktischen Elemente „Methoden“ und „Medien“ weitere didaktische Elemente wie z.B. Arbeitsvereinbarungen, selbstorganisiertes Lernen und Krisenbehandlung konzeptualisierte (vgl. Dewe 1999, Weidenmann 2002, Koring 1996). Die Perspektive des Lerners schlägt bereits an der Notion „professionelles Lernen mit Erwachsenen“ durch (ebd.).

Im Folgenden werden beispielhaft Praxeologien von breit rezipierten Theoretikern dargelegt. Ausgangspunkt ihrer theoretischen Überlegungen waren die großen schuldidaktischen Wegbereiter (vgl. Teil A Kap. 3.1). Sie erweiterten die Grundlagen um erwachsenenspezifische Elemente wie z.B. „Zielgruppe“, „Verwendungsorientierung“ oder gar um ein ganzes Panorama wie z.B. eine Phasierung im Deutungshorizont von Vorausschau bis Situationsbestimmung. Im erwachsenenpädagogischen Wahrnehmungshorizont ist auch der Arbeitsplan in der Funktion eines Planungsinstruments zu entdecken, das idealerweise gemeinsam vom Pädagogen und Lerner entwickelt wird.

3.2.7.1 Planung

Verrechtlichung und Zielgruppenorientierung (1970er Jahre)

Stufenmodell (DIKAU)

DIKAU akzentuierte in seinem Stufenmodell aus dem Jahr 1974 folgende Planungseinheiten, die er „Stufen“ nannte (Dikau 1974: 58ff):

⁷⁷ vgl. hierzu HEUER 2001: 17

a) Ankündigung

Die Veranstaltung wird bekannt gegeben z.B. über eine Ausschreibung.

b) Eröffnung

Die Eröffnung der Veranstaltung wird überlegt: Ort, Zeit, Beteiligte

c) Strukturierung

Die Veranstaltung wird inhaltlich grob geplant

d) Gestaltung

Die Veranstaltung wird in ihren unterschiedlichen Aspekten genauer geplant

Typologie der Zielgruppenentwicklung (MADER/WEYMANN)

In ihrer "Typologie der Zielgruppenentwicklung" aus dem Jahr 1979 wiesen MADER/WEYMANN einzelne „Bausteine“ jeweils einer „normativen“ und einer „interpretativen Phase“ zu: Die Klärung der Voraussetzungen von Lerner und Institution ordneten sie der normativen Phase zu und die Referenzpunkte des "Themas" der interpretativen Phase. Unter die interpretative Phase versammelten MADER/WEYMANN Lerngegenstand, "Verwendungszusammenhang" und Operationalisierung des Lernkontextes, für den sie die Semantik "Einrichtung eines lernzielorientierten Unterrichts" entwickelten. In Phase 1 stellt sich in der Deutung von MADER/WEYMANN folgendes Problem:

"Bildungsdefizite sind (...) nicht einfach abfragbar. Um solche Defizite festzustellen, bedarf es vielmehr der Analyse der Lebenssituation von Erwachsenen unter besonderer Berücksichtigung der Rolle von Bildung" (Mader/Weymann 1979: 366).

Die Strukturierung des Modells der Zielgruppenentwicklung zeigt Tab. 12 (vgl. Mader/Weymann 1979: 352-359):

Tab. 12: Typologie der Zielgruppenentwicklung (MADER/WEYMANN 1979)

Interpretative Phase	6	Einrichtung eines lernzielorientierten Unterrichts
	5	Verhandlung des Verwendungszusammenhangs: Lernmotivation und Perspektivenverschränkung
	4	Institutionalisierung eines Themas: interaktiv, sachbezogen, gemeinsam entwickelt mit den Teilnehmern, funktional als Angebot
Normative Phase	3	Antizipation von Lernbarrieren
	2	Beschreibung äußerer Rahmenbedingungen, verkörpert in der Institution z.B. Teilnehmer-Voraussetzungen bzw. die Beschreibung des Lebenszusammenhangs der Teilnehmer
	1	Definition von Defiziten, insbesondere Bildungsdefiziten als Implikation von Fremdbestimmung

Bemerkenswert ist, dass "Lernzielorientierung" und "Unterricht" verabsolutiert wurden. Allerdings ist durchweg zu beachten, dass Sinnvorgaben und Bestimmungspraxis in Referenz zu ihrer Historizität und unter dem jeweils vorherrschenden Paradigma zu deuten sind. So war die Typologie der Zielgruppenentwicklung Ende der 1970er Jahre unter dem Vorzeichen von

Lernzieloperationalisierung und von Unterricht in seiner Sinnlegung als Normalform entwickelt worden.

Modernisierung und Krisenstimmung: Identitätslernen (1980er)

Planungsschritte (DENZIN/MÖLLERS/SCHÄFFTER)

Anders als MADER/WEYMANN und DIKAU folgten DENZIN/MÖLLERS/SCHÄFFTER in ihrem Planungskonzept aus dem Jahr 1980 nicht einer überwiegend fremdbestimmten Sitzungschronologie, sondern entwickelten einzelne didaktische Elemente, die den Rahmen zur Gestaltung eines "Arbeitsplans" als ein partizipatives Instrument von Pädagoge und Lerner konstituierten (vgl. Denzin/Möllers/Schäffter 1980: 94).

Die didaktischen Elemente beschrieben sie wie folgt:

- Klärung der Rahmenbedingungen wie z.B. Institutionsinteresse und Kapazität
- Vorentscheidungen über Rahmenthema, Richtziele, Adressaten
- Analyse von Verwendungssituationen
- Bestimmung von Qualifikationen
- Analyse von Teilnehmervoraussetzungen
- Strukturierung der Inhalte
- Bestimmung von Lernzielen
- Auswahl von Lernverfahren
- Erstellung eines vorläufigen Arbeitsplanes

"Durch den Arbeitsplan werden einerseits die Ergebnisse der einzelnen Planungsentscheidungen einander zugeordnet und zusammengefaßt, andererseits erfolgt eine Strukturierung des Lernprozesses. Dadurch ermöglicht der Arbeitsplan nicht nur dem Dozenten, sondern auch den Teilnehmern, sich während des Lernprozesses zu orientieren und die Konsequenzen von notwendigen Korrekturen besser abzuschätzen" (Denzin/Möllers/Schäffter 1980: 118)⁷⁸.

DENZIN/MÖLLERS/SCHÄFFTER konzeptualisierten den Planungsvorgang in einem Zweischritt: Zunächst gelte es, die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen, Verhaltensweisen der Lerner zur besseren Bewältigung ihrer beruflichen Verwendungssituation zu identifizieren. Auf dieser Grundlage sei die Planungshandlung zu konzipieren (a.a.O.: 91). Sie gaben zu bedenken: "Gelingt es nicht, diese Verwendungssituationen deutlich zu bestimmen, so werden auch die späteren Planungsschritte schwierig und unklar" (a.a.O.: 92).

⁷⁸ Auch MEUELER setzte auf das Planungsinstrument eines Lehr-Lernvertrags, der gemeinsam vom Pädagogen und Lerner zu erstellen sei (Meueler 1994b: 627). MEUELER sah darin eine Option zur Sicherung der Interessen der Lerner, eine Orientierungsmöglichkeit für Lerner und Pädagogen und einen Nachweis für den Pädagogen.

3.2.7.2 Durchführung

Verrechtlichung und Zielgruppenorientierung (1970er Jahre)

DIKAU nahm bei den "Bedingungs-zusammenhang didaktischer Entscheidungen" Ausgang für seine Konzepterstellung aus dem Jahr 1974. Er identifizierte folgende Bedingungsfaktoren für die Durchführungsphase (Dikau 1974: 47):

- Lehrziel
- Institutionelle Bedingungen
- Lernbedingungen der Teilnehmer
- Gegenstandsbereich

Die Architektur des Konzepts weist große Ähnlichkeit mit dem Berliner Didaktikmodell auf.

Modernisierung und Krisenstimmung: Identitätslernen (1980er)

Die Handlungsanleitung von DENZIN/MÖLLERS/SCHÄFFTER aus dem Jahr 1980 ist in sechs Lernphasen respektive „Lernschritte“ unterteilt (Denzin/Möllers/Schäffter 1980: 121):

1. Einstieg
2. Problematisierung und Strukturierung
3. Informationsvermittlung und –verarbeitung
4. Übung, Erprobung, Herstellen von Bezügen
5. Übertragung, Umsetzung in Handlungsstrategien
6. Handeln

Die Handlungsanleitung berücksichtigt im sechsten Schritt, also nach Veranstaltungsschluss die nachfolgende, zeitoffene Phase. Diese Phase beinhaltet die Heranführung des lernenden Subjekts zur eigenständigen Umsetzung der Lernsache. In diesem Bestimmungshorizont überschreitet diese Handlungsanleitung die theoretischen Überlegungen von DIKAU. Allerdings sind Pädagoge und Lerner noch wenig aufeinander bezogen und die Praxeologie wirkt statisch.

Bemerkenswert ist bei diesem Durchführungskonzept, dass es sich auch um ein Planungskonzept handeln könnte; in diesem Fall wäre mit dem Dozenten der Ausgangspunkt für die weitere Anordnung der übrigen Strukturelemente im Planungsfortgang gesetzt.

Konstruktivismus und Transformation: Subjektorientierung und Organisationsentwicklung (ab 1990er Jahre)

Die Handlungsanleitung von KAISER aus dem Jahr 1990 umgreift folgende Phasen (vgl. Kaiser 1990a):

1. Phase: Kontakt, d.h. „Aufforderung“ und „Bezüge“
2. Phase: Fragestellung in Form eines „Strukturierens“
3. Phase: Bearbeiten, d.h. „Informationen suchen“ und „lösen“
4. Phase: Kontrolle und Präsentation
5. Phase: Festlegen und Transfer

In dieser Praxeologie wird bereits eine Subjektorientierung durch den Einbezug des Lernalers deutlich. Diese Evidenz scheint durch die terminologische Setzung von „Kontakt“ und „Transfer“ verbürgt.

MEUELER gliederte sein Durchführungskonzept aus dem Jahr 1994 wie folgt:

- Teilziele
- Unterrichtsinhalte
- Unterrichtsverfahren
- Unterrichtshilfsmittel

Dadurch, dass Ziele, Inhalte und Methoden akzentuiert werden und die Instanzen Institution, Pädagoge und Lerner nicht zu entdecken sind, ist das Konzept verengend und wenig repräsentativ für diese Periode. Deutlich wird die schulische Referenz an der „Unterrichtlichkeit“.

3.3 Resümee und kritische Einschätzung

Didaktische Formalordnungen implizieren in der Regel eine zweistrebige Verwendung: einerseits zur Planung, andererseits und mehrheitlich zur Analyse von didaktischer Praxis. Es fällt auf, dass schuldidaktische Entwürfe wie auch die daraus modellierten erwachsenendidaktischen Konzepte in Außenperspektive generiert sind, ding-ontologische Kategorien enthalten und durchweg implizit oder explizit normativ sind. Dieser Motivgrund hat zur Folge, dass Ergebnis bzw. Ziel von lernkontextuellen Entwicklungs- und Handlungsverläufen akzentuiert und anhand vorgefasster Kategorien vorherbestimmt werden.

Schuldidaktische Formalordnungen

Die schuldidaktischen Theoriegebäude sind auf eine erzieherische Leitreferenz gerichtet, die der Logik von Sanktion und Gratifikation gehorcht. Differenzen sind in der Begründung der didaktischen Elemente zu entdecken. Die bildungstheoretische Didaktik versucht zwar an der unterrichtlichen Wirklichkeit anzusetzen, indem sie ihre Ziele hermeneutisch aus der „Erziehungswirklichkeit“ zu gewinnen trachtet. Aber sie bestimmt Intentionalität als formale Bildungsmaximen und überträgt der obersten Schulbehörde die Kompetenz, die Bildungsziele aus den überlieferten Wissensbeständen abzuleiten und zu kodifizieren. Anders als die bildungstheoretische Didaktik folgen die übrigen Ansätze empirisch-analytischer und gesellschaftskritischer Logik. In manchen theoretischen Entwürfen, insbesondere Leitidee der Curriculumtheorie, wird eine demokratische Begründung der didaktischen Elemente versucht. Curricula enthalten angesichts der implizierten Lernzielkontrolle zahlreiche Richt- und Grobziele; den curricularen Lernzielentwürfen wird allerdings vorgehalten, dass sie Prozessdynamik und strukturelle Positionierung der didaktischen Elemente zu wenig akzentuieren, den Schüler in einen verwertungsorientierten, d.h. qualifikatorischen Kontext stellen und somit seine selbstbestimmte Bildung tendenziell außer acht lassen. Ein Verdienst der lerntheoretischen und lernzielgeleiteten Entwürfe ist darin zu sehen, dass sie dem engen Didaktikbegriff der bildungstheoretischen Didaktik die Grundlage entziehen, indem sie die anthropogenen Voraussetzungen des Schülers (z.B. Gefühle, soziale Erfahrungen) und weitere gekoppelte Kontextierungen (z.B. gesellschaftliches Funktionssystem und Subsysteme wie z.B. Eltern), in ihren Entwurf aufgenommen haben.

Allen Entwürfen ist gemein, dass sie didaktisch bestimmte Elemente beinhalten, die je nach Entwurf als interdependent beschrieben werden. Zu beachten ist, dass die didaktischen Elemente in ihrem zeitlichen Entstehungskontext und in Relation zu ihrem spezifischen Urheber zu valuieren sind - z.B. ist in der bildungstheoretischen Didaktik dem „Inhalt“ und im curriculumtheoretischen Theoriegebäude der „Verwendungsrichtung“ und der „Situation“ die organisierende Funktion zugeschrieben. In allen Entwürfen sind die Kategorien des systematischen Wissens, der Aneignungstechniken und des Affektiven enthalten, auch wenn sie dif-

ferent hervortreten. Im Lauf der Fortschreibung ist eine Ausdifferenzierung der Komponenten und Mechanismen zu beobachten: Wird im organisationalen Rahmen der bildungstheoretischen Didaktik das Element „Inhalt“ zum organisierenden erklärt, so sind in der lerntheoretischen Didaktik zusätzlich die Elemente „Medieneinsatz“, „Elternmitbestimmung“ und die Mechanismen der „Entscheidungs- und Bedingungsfaktoren“ zentral. Allen Entwürfen ist gemein, dass sie explizit oder implizit normsetzend sind, auch wenn dies vornehmlich von Vertretern der lerntheoretischen Didaktik und der Curriculumtheorie bestritten wird. Die Leitdiffferenz der schuldidaktischen Entwürfe hat einerseits das Belehren (Instruktion) und andererseits das Erziehen (Subjektorientierung) zur Referenz. Bildung steht im diametralen Spannungsgefüge zur individuellen Erfahrung des Schülers. Am Bildungsbegriff schlagen Erzeugung und intelligente Verwendung von Wissen durch. „Wissen“ beschreibt in der Schuldidaktik eine Referenz zu „Aufgabe“ und „Lehrer“.

Erwachsenendidaktik

Die erwachsenenpädagogische Disziplin steht aufgrund ihres historischen Begründungszusammenhangs einer Didaktik prinzipiell kritisch und verhalten gegenüber: Die Mündigkeit des erwachsenen Lernalers würde durch fremdkonstruierte und zurechtende Didaktiken verletzt, und in den schuldidaktischen Entwürfen findet der lebensweltliche Kontext des Schülers allenfalls marginal Niederschlag. Aus diesen Gründen und aufgrund der partikularen Emergenz des erwachsenenpädagogischen Funktionssystems fehlen breit rezipierte und wegweisende didaktische Entwürfe. Stattdessen liegt eine unüberschaubar große Zahl an einzelnen Praxeologien vor: Immerhin konstituieren Didaktiken feste Lernzeiträume, ermöglichen geradezu Steuerung und Analyse von Lernkontexten und somit ihr Monitoring, und sind grundlegend angezeigt, wenn der Lerner einen fremdorganisierten Lernkontext nachfragt, weil z.B. weder Selbststeuerung noch Selbstorganisation wirksam sind. Der erwachsenenpädagogischen Leitidee zufolge können die erwachsenen Lerner - idealiter - im Verbund mit dem Pädagogen das didaktische Skript konzeptualisieren, die Umsetzung überwachen und ggf. retrospektiv analysieren.

Gleichwohl wird in der Erwachsenenbildung bei der Konzeptualisierung auf die großen schuldidaktischen Entwürfe rekurriert. Darüber hinaus werden aber auch in Referenz zur Spezifik der erwachsenenpädagogischen Disziplin weitere didaktische Elemente generiert wie z.B. Teilnehmerorientierung, Situierung, Verwendungsorientierung. Die geborgten oder neu modellierten didaktischen Elemente werden zum Teil prozesshaft und szenisch umschrieben wie z.B. die Notion Ermöglichungsdidaktik aufzeigt.

Anders als die Schuldidaktik hat sich Erwachsenenbildung also polymorph ausdifferenziert. Qua Disziplin erstreckt sich ihr Aufgabenfeld auf die gesamte Lebensspanne des erwachsenen Lernalers und steht damit unterschiedlichsten Ausgangs- und Erwartungssituationen ge-

genüber; entsprechend reichen die Anforderungen vom standardisierten Zertifizierungskurs über Krisenhandling bis hin zur Seniorenarbeit. Infolge ihres partikularen Selbstaudrucks ist Erwachsenenbildung im Gegensatz zur Schule keiner Bildungshoheit unterstellt; Pädagoge oder Bildungsträger bzw. -anbieter (Institution) sind als Entscheidungsinstanzen zu identifizieren. Insofern ist auch erklärlich, dass Curricula tendenziell nicht verwendet werden, allenfalls bei marktförmiger oder progressionsbestimmter Programmausrichtung wie z.B. bei Zertifizierungskursen. Bei Qualifizierungskursen soll in einer vorgegebenen Temporalität ein Lern- bzw. Ausbildungsziel erreicht werden, so dass Progression wie auch pädagogische Entscheidungen transparent zu machen sind. Planungsausgang sind idealerweise Motivlage und lebensweltliche Vorstrukturierung des Lernalters, um schließlich das Curriculum auszuarbeiten. Allerdings kann aufgrund der curricularen Zurichtung der intendierte Lernerfolg nicht versichert werden.

Lernziele sind in der Erwachsenenbildung kaum von Relevanz, und ihre Taxonomie ist zurückzuweisen. Der Grund liegt darin, dass die beiden Systeme in diesem Referenzpunkt inkommensurabel sind: Entwicklungs- und Lernprozesse laufen in der Erwachsenenbildung okkasionell und erfahrungsbezogen ab. Demzufolge sind sie gemeinhin ergebnis- und zieloffen bestimmt, so dass Lernziele nicht im Voraus formuliert werden können. Desweiteren gilt die Messbarkeit von Verhalten als inkommensurabel mit der erwachsenenpädagogischen Anthropologie. Lernziele werden daher lediglich in marktorientierten oder progressionsgeleiteten didaktischen Kontexten wie z.B. in Sprachkursen angewendet. Prinzipien wie z.B. Mündigkeit oder Teilnehmerorientierung sind im Gegensatz zur Schuldidaktik an den Lerner gekoppelt. Inhalt wird weniger beachtet als in der Schuldidaktik, da Inhalte ding-ontologisch zu identifizieren sind; die Spezifik der Erwachsenenbildung erfordert jedoch entwicklungssoffene Perspektivität. Außerdem sind Inhaltsentscheidungen begründungsbedürftig; tatsächlich werden Inhalte üblicherweise geradewegs einem überlieferten, kodifizierten Kanon entnommen. Im Gegensatz dazu wird Inhalt in der Erwachsenenbildung als situiertes Thema gehandelt; folglich behindert er offene Prozesse nicht. Das Begründungskriterium ist in der Erwachsenenbildung am Erfahrungs- und Erlebnishorizont des Lernalters festzumachen; Auswahlkriterien sind Anschaulichkeit, Bildungskontinuum und flexible Handhabung. Die Methodenwahl wird idealiter ausgehend von den Teilnehmervoraussetzungen und vom Lernprozess getroffen. Verwendungsorientierung ist problembasiert und im lebensweltlichen zukunftsnahe oder –fernen Nexus des Lernalters situiert bestimmt; der Pädagoge übernimmt die Funktion eines Lernaltersmöglichers. Der Lerner wird gedeutet als lebensweltlich vorstrukturiert und situiert, motivations- und affektgeleitet und kompetent in selbständigen Konstruktions- und Lernorganisationsleistungen.

Anders als in der Schule haben die Lerner idealiter direkten Einfluss auf die Strukturierung des didaktischen Kontexts. Dies wird bspw. an einem kollektiv entwickelten Lernplan deut-

lich, der ein Curriculum zu ersetzen vermag. Erwachsenenendidaktik ist genuin soziales Handeln, an dem die persönlichen Bestimmungshorizonte der Akteure durchschlagen und präsentiert sich daher notwendigerweise in Relation zur Spezifik der didaktischen Theorie mehr oder weniger normhaltig und ideologisch durchsetzt; als Beispiel seien die Prinzipien Mündigkeit und Selbstbestimmung in Erinnerung gerufen. Im Gegensatz zur Schuldidaktik nimmt die Erwachsenenendidaktik in den Kategorien Situation und Okkasion Ausgang für ihre didaktischen Entscheidungen; SCHÄFFTER stellt in diesem Bezugsrahmen den Begriff der Ausdifferenzierung von „Strukturen einer spezifisch pädagogischen Situation“ zur Verfügung (Schäffter 1999a: 89). Und anders als die Schuldidaktik sieht die Erwachsenenendidaktik von einem Wissen auf Vorrat ab; unter dem Paradigma von Teilnehmer- und Verwendungsorientierung erklärt sie dagegen „Pragmata“ zur Leitfigur.

Im Diskurs über die erwachsenendidaktischen Theorien wurde die dichotome Fremdbeschreibung von „Schüler“ und „Lehrer“ fallengelassen. Stattdessen wurde zunächst der Begriff des Teilnehmers und in jüngerer Zeit der Begriff des Lernalerns eingebracht. Der Begriff „Lehrer“ wurde aufgehoben und durch den Begriff „Dozent“ bzw. „Erwachsenenpädagoge“ ersetzt. Der Pädagoge wird an Verwendungssituationsbezogenheit und Teilnehmerorientierung gekoppelt, und der Lerner wird mit Selbstständigkeit und Selbstbestimmung konnotiert. Im Vergleich zur Schuldidaktik wird der Aneignungsprozess vermehrt akzentuiert.

Im Gegensatz zum öffentlichen Schulsystem, das die Ausbildung von Lehrkräften institutionalisiert hat und sich über einen hohen Grad an Führung und Sicherheit präsentiert, stellt sich das erwachsenenpädagogische Funktionssystem als partikular dar und ist daher bar einer einheitlichen Dozentenausbildung.

Weist sich die öffentliche Schule durch zeitstabile Schülerklassen aus, orientiert sich der funktional didaktisierte, erwachsenenpädagogische Lernkontext an der Teilnehmerstruktur, die gemeinhin als unbekannt, heterogen, fluktuierend und von kurzer Dauer zu identifizieren ist.

Es lässt sich festhalten, dass sich angesichts veränderter Anforderungen im Kontext von Transformation, lebenslangem Lernen und Postempirismus die durchaus verdienstvollen schuldidaktischen Elemente als zu starr erweisen, da sie sich nicht als Interpretationsraster für offene Entwicklungsprozesse eignen. Nicht zuletzt soll darauf hingewiesen werden, dass die Übertragbarkeit von theoretischen Entwürfen vorsichtig zu handeln ist, da diese aufgrund ihrer Zeitgebundenheit nicht universell zu verwenden sind.

4. Erschließung realer Praxis: Interpretativ-historische Forschungsv Verfahren

Gemeinhin finden zwei Forschungsperspektiven Anwendung: Der normative Zugang und der interpretativ-historische Zugang. Ich werde einzig die interpretativ-historischen Forschungsv Verfahren ausführen, da diese für die Modellentwicklung in Teil B konstituierend sind. Theoreme des normativen Zugangs werden daher nur in kontrastierender Funktion angeführt.

Im ersten Unterkapitel lege ich die begrifflichen Bestimmungen der sozialen Realität dar. Hierauf folgen Wissenschaftsverständnis und Forschungsv Verfahren. Das zweite Unterkapitel ist für die Erläuterung einzelner Konzepte vorgesehen; einzelne Versatzstücke verwende ich zur Modellentwicklung in Teil B. Das Kapitel wird mit einem Resümee beschlossen.

4.1 Methodologie

Die interpretativ-historischen Verfahren sind der qualitativen Forschung zuzuschreiben. Sie kommen stark individuiert daher: Vielerlei Schulen entwickelten je eigene Ansätze mit individueller Akzentsetzung, wie z.B. die "Sicht des Subjekts", das "Milieu" oder die "Herstellung sozialer Ordnung" (vgl. Flick 1995: 23ff). "Dabei wird von einem jeweils unterschiedlichen Verhältnis von untersuchten Subjekten – ihren Erfahrungen, Handlungen und Interaktionen – im jeweiligen Kontext, in dem sie untersucht werden, ausgegangen" (ebd.). Breit rezipierte Strömungen sind z.B. Symbolischer Interaktionismus, Ethnomethodologie, strukturalistische und psychoanalytische Positionen.

4.1.1 Bestimmung von empirischer Realität

Üblicherweise repräsentieren die methodologischen Theorien und Modelle die Strukturierung des gesellschaftlichen Systems in "sozial, kulturell, ökonomisch, politisch" respektive "geistes- und sozialwissenschaftlich versus mathematisch-naturwissenschaftlich". Der jeweilige Realitätsausschnitt wird je nach methodologischem Standpunkt beschrieben, was sich notwendigerweise in spezifischer Begriffsbildung und Methodenwahl niederschlägt, denn wissenschaftlicher Zugriff ist stets eine modellkonstruierende Tätigkeit (vgl. Kellner/Heuberger 1999). Die vorliegende Arbeit geht von erwachsenenpädagogischer Realität aus, die eo ipso als Subsystem des Sozialen in der Geistes- und/oder Sozialwissenschaft zu verorten ist.

Im Gegensatz zum normativen Forschungszugang, der von einer fraglos vermuteten, positivistischen Realität der Tatsachen seinen Ausgang nimmt, gründen die interpretativ-historischen Verfahren auf der Annahme, dass die erfahrbare Realität stets interpretiert und

erst dadurch Wirklichkeit sei⁷⁹; die Sinnreferenz einer empirischen Aussage begründet sich in ihrer unwiderlegbaren Vorinterpretation, so dass ihr Sinn nur auf dieser Folie expliziert werden kann. Im Zentrum vorliegender Arbeit steht eine pädagogische Realität. Daher stelle ich nachfolgende Ausführungen in den Referenzrahmen von sozialer Wirklichkeit.

4.1.1.1 Konstruktion sozialer Wirklichkeit

In der damaligen Realitätsdeutung von LAMNEK stehen Individuen in sozialen Beziehungen (Lamnek 1988: 15). Diese seien vermittelt über "situativ determinierte Informationsproduktion und Interpretation" (a.a.O.: 18f). "Soziales ist über Sinn konstituiert" (a.a.O.: 65) und komme in einer gemeinsam geteilten Alltagskultur und Lebenswelt zum Ausdruck, einer "Common Sense" - Rationalität (a.a.O.: 18f).

In der zeitlich etwas später liegenden Deutung von FLICK entsteht „Wirklichkeit“ im Prozess von Wahrnehmung und Bedeutungsbildung. Diese Konstruktionsleistung nennt FLICK "sozialen Konstruktivismus" (Flick 1995). WALDENFELS beschrieb den Prozess der Bedeutungsbildung so: „*Bedeutung, Sinn, Wesen und Begriff* werden (...) strikt von Gestalt und Struktur her gedacht als *Abweichungen* und *Differenzen* innerhalb eines Feldes“ (Waldenfels 1994: 68).

4.1.1.2 Begriffliche Fassungen der sozialen Realität

Die spezifische Begriffsbildung wie z.B. "Welt" und "soziale und/ oder kulturelle Wirklichkeit" und "objektive/ subjektive Wirklichkeit" ist deutungsabhängig: „Die Wirklichkeit (...) unterliegt der Komplexitätserfahrung. Eine Beschreibung allein genügt nicht. Und überdies weiß man bei Lebendigem nie, wie viele Beschreibungen schließlich ausreichend wären, um einer Sache, einem Zusammenhang gerecht zu werden. Der Satz „so ist es“ ist in jedem Fall fahrlässig und falsch“ (Höck 2007). Die Bestimmung von empirischer Realität steht also in Referenz zur spezifischen wissenschaftstheoretischen Perspektive und beansprucht historische Gültigkeit. Insofern werden die einzelnen Deutungsangebote in chronologischer Referenz dargelegt:

Der frühe ADORNO bspw. bestimmte „Realität“ phänomenologisch. Danach ist soziale Wirklichkeit symbolisch vorstrukturiert und präsentiert sich so, wie sie ihre immanenten Handlungsstrukturen eo ipso aufscheinen lassen (vgl. Adorno/Horkheimer 1947).

MEAD, Vertreter des symbolischen Interaktionismus, diagnostizierte „das Soziale“ als "vorgefundene Bedeutungszusammenhänge", die an die jeweilige Situation angepasst würden (vgl. Mead 1968). Ethnomethodologische Perspektiven akzentuierten das regelhafte Zusammenspiel⁸⁰: In der Beobachtung von MEHAN/HOUSTON (vgl. Mehan/Houston 1976, a.a.O.) präsentiert sich soziale Wirklichkeit über:

⁷⁹ Diese Auffassung steht der positivistischen Realitätsdeutung von POPPER entgegen; danach ist die Welt rational formiert.

⁸⁰ GARFINKEL, in der Tradition von A. Schütz und T. Parsons stehend, hat zwar die Ethnomethodologie begründet, tritt aber mit einer präformativen Theorie hervor, der Korrespondenztheorie. Danach entsprechen „Gegenstände und Ereignisse“, die in

- Kohärenz der Bezüge
- Interaktion als soziale Ausdrucksform
- Fragilität als Brüchigkeit von Organisationsregeln (z.B. unerwartetes Verhalten), weil diese nicht expliziert würden. Auch Realitätsbrüche als Ausdruck von Raum- und Zeitwechsel wären darunter zu fassen
- Permeabilität
- Reflexivität

Die „Welt“ präsentierte sich nach der Beobachtung von SCHÜTZ/LUCKMANN über Erklärungen, die über Regeln organisiert seien und in/auf diese Welt wirkten und beschrieben diese Deutung als „Handlung – Situation – Regel“ (Schütz/Luckmann 1979: 121). Die Welt identifizierten sie als vorinterpretiert und somit seien Folgeinterpretationen stets rekursiv: „Entschlüsselung und Rezeption kultureller Deutungsmuster sind somit abhängig von sozial interpretierten und bewerteten Auslegungen von Wirklichkeitsausschnitten“ (ebd.).

15 Jahre später bestimmte Sylvia KADE „Realität“ in handlungstheoretischer Perspektive. Sie unterschied in „objektive Wirklichkeit, die durch Handeln expliziert ist, und in subjektives Erleben, das implizit ist“ und brachte ihre Deutung auf den Begriff der „Interaktions- und Handlungsabläufe“ (vgl. Kade, S. 1994: 303f). Diese konstituierten den Rahmen für „Umdeutungen und Aushandlungsprozesse“ (a.a.O.: 300). „Soziale Wirklichkeit“ äußert sich in der zeitgleichen Diagnose von FLICK als „Vollzugswirklichkeit“, „d.h. eine Wirklichkeit, die an Ort und Stelle, im Ablauf des Handelns, aus dem Innern der Situation heraus, durch Hören und Sprechen, Wahrnehmen und Agieren und schließlich in der Interaktion der Beteiligten erzeugt wird“ (Flick 1995: 32f). Der Erwachsenenpädagoge SCHÄFFTER beschrieb empirische Realität als einen „Sinnkosmos“, der seinem „eigentümlichen Entstehungs- und Entwicklungsrhythmus unterworfen ist, aus dem heraus sich die jeweils äußere Welt konstituiert und ihre besondere Bedeutung erhält“ (Schäffter 1997: 2).

Unter der Strukturdiagnose des postempiristisch ausgerichteten VIELMETTER ist „soziale Welt“ durch kollektive Sinnsysteme konstituiert, die symbolisch organisiert seien und sich über „Handeln, Praktiken und Kommunikation“ vermittelten (vgl. Vielmetter 1999). Soziales Handeln äußerte sich in der zeitgleichen und ebenfalls postempiristischen Deutung von KELLNER/HEUBERGER lebensweltlich situiert und vordeterminiert: „Die Horizonte der Motivationmöglichkeiten entspringen wesentlich der Geschichte sozialer Handlungen, die dem Subjekt vor-

der Wirklichkeit bzw. Welt situiert sind, der sprachlichen Emergenz von „Ideen, Zeichen und Erscheinung“ (Mehan/Wood 1976: 48). MOORE und RUSSELL entwickelten die Korrespondenztheorie konversationsanalytisch weiter: Eine Aussage - das ist Satz, Proposition oder Meinung - ist nun genau dann wahr, wenn sie einer Tatsache korrespondiert. Diese Theorielegung schafft den Rahmen für das Verifikationsverfahren: „Sagen, daß eine Meinung wahr ist, ist: sagen, daß es im Universum eine Tatsache gibt, der sie entspricht“ und für das Falsifikationsverfahren: „und sagen, daß sie falsch ist, ist: sagen, daß es im Universum keine Tatsache gibt, der sie entspricht“ (vgl. Moore 1953: 276f, zit. n. Sandkühler 2005). Die frühe Korrespondenztheorie von GARFINKEL beschreibt einen Gegenpol zum radikalen Konstruktivismus, der die Wirklichkeit als fiktiv annimmt und zum Postempirismus, der von einer symbolischen Ordnung ausgeht und weiter unten im Kapitel dargelegt wird.

angingen.“ Diese seien „auferlegte Sinnverhältnisse und Relevanzstrukturen“ (vgl. Kellner/ Heu-berger 1999: 78f). Empirische Realität beschrieben die beiden Postempiristen durch „Formationen“ konstituiert, die sich in „Praktiken“ äußerten (ebd.). Das in Teil B entwickelte alltagsdidaktische Konfigurationsmodell hat die postempiristische Wirklichkeitsbestimmung zur Referenz.

4.1.2 Methodologisches Grundverständnis

Die interpretativ-historische Forschungsperspektive ist „explorierend, hypothesengenerierend und Feld erkundend“ (Lamnek 1988: 22). Sie hat ihren Motivgrund in Praxisorientierung.

4.1.2.1 Forschungsinteresse

Der interpretative Zugang begründet sich im „Verstehen“ der Sinnstrukturen eines „interpretierten Wirklichkeitsausschnitts“, der einen „Einzelfall“ bezeichnet (vgl. Kade, S. 1994: 303f); KOLLER deutet „Verstehen“ als „bewusstes Umgehen mit der Differenz“ (Koller 2003: 527). Das Erreichen dieses Endpunkts hat die Konfrontation mit einer fremden Sinnwelt zum Ausgangspunkt.

Den Forscher leitet das Interesse Deutungsmuster, die in verbalen oder nonverbalen Handlungen, also in Praktiken zum Ausdruck kommen, zu decodieren, um ihren konstituierenden Sinn zu klären, denn: „Den Handlungsakteuren ist der Sinn ihrer Interaktionen keineswegs (...) bewusst“ (Jung/Müller-Dohm 1993: 18).

4.1.2.2 Deutungsmuster

Die Begriffsbestimmungen von „Deutungsmuster“ lassen sich in chronologischer Abfolge nachzeichnen. Daher werden sie in diesem Kapitel in ihrer Zeitreferenz präsentiert:

In der Deutung von Alfred SCHÜTZ sind Deutungsmuster durch „Konstruktbildung“ infolge von „intersubjektivem und interaktivem“ Handeln entstanden (vgl. Schütz 1971).

„Für alle ... interpretativ – „verstehenden“ Ansätze ist zentral, daß der Handelnde, um mit seiner Handlungsumwelt umgehen zu können, darauf angewiesen ist, subjektive Sinnzuschreibungen, Interpretationen der Handlungssituation wie auch der Welt jenseits der Situation zu leisten. Ansatzpunkt sind aus dieser Perspektive immer die subjektiven Bedeutungszuschreibungen, mit denen die Akteure selber ihre Welt bedeutungsvoll machen...“ (Mader 1975: 27). RUNKEL entwickelte für Deutungsmuster annähernd zeitgleich die Semantik „symbolische Verstehenszusammenhänge“. Folgerichtig bestimmt er sie näher als Auswahlkriterien im Anwendungskontext von „vielfältigen Objektivierungen des Kultursystems und subjektrelevanten Informationen“ (Runkel 1976: 36).

Deutungs- und Handlungsmuster konstituieren in der Deutung von LAMNEK die „soziale Wirklichkeit“ (Lamnek 1988: 24).

TIETGENS brachte 15 Jahre später die Divergenz von Deutungsmustern auf den Begriff „Aneinandervorbeireden“ (vgl. Tietgens 1992: 125).

Sylvia KADE beschrieb die Entstehung von Deutungsmustern als Ereignis unablässiger Variierung: Ausgehend von der jeweiligen Lebenssituation und von der jeweilig gemachten Erfahrung strukturiere der Akteur sein Deutungsmuster, so dass er stets über „produktives Deutungspotential“ verfüge (Kade, S. 1994: 301). FLICK identifizierte annähernd zeitgleich Deutungs- und Handlungsmuster als „schwer zu definierendes, implizites, latentes, heuristisches Konzept“ (Flick 1995: 384). Er umschrieb Deutungsmuster mit „strukturelle Argumentationszusammenhänge, als Sinninterpretation sozialer Sachverhalte, stereotype Sichtweisen und als Interpretation einer sozialen Gruppe“ (ebd.).

4.1.2.3 Funktion des Forschers

Jeder Wissenschaftler bringt sui generis eine vorkonstituierte Weltsicht mit. Daher forderte DRERUP „implizites Wissen⁸¹ sichtbar zu machen, mit alternativen Perspektiven zu konfrontieren, Offenlegen von Begründungsbedingungen und die Kontingenz von Gewohnheiten zu erschließen“ (Drerup 1987). In der gut zehn Jahre später getroffenen Strukturdiagnose von KELLNER/HEUBERGER muss der Wissenschaftler „eigene wie fremde lebensweltliche Präsupposition rekonstruktiv in den Blick nehmen“. Er habe die „impliziten Perspektiven des Forschungsgegenstandes zu explizieren“ und einer begrifflich überprüfbar Form zuzuführen (vgl. Kellner/Heuberger 1999: 73). Unabdingbar sei daher die Reflexion des empirischen Materials.

4.1.2.4 Forschungslogik

Die Forschungspragmatik ist induktiv oder abduktiv: Daten „sollen nicht an den untersuchten Gegenstand herangetragen, sondern in der Auseinandersetzung mit dem Feld und darin vorfindlicher Empirie „entdeckt“ und als Ergebnis formuliert werden“ (Flick 1995: 57). Induktion und Abduktion sind den subjektiven, interpretativ-historischen Forschungsperspektiven zuzuordnen und bilden sinnfällig einen Kontrast zu den deduktiv-nomologischen Verfahren.

Bei der urtümlich aristotelischen Methode der Induktion spürt der Forscher im zu beobachtenden Realitätsausschnitt sich wiederholende Muster auf und bringt sie in Listenform. Ausgehend von der Beobachtung und der additiven Vorgangsweise trifft er eine Hypothese, indem er vom „Üblichen“ auf das „Allgemeine“ schließt. Den Forscher leitet das Ziel, die Struktur des Einzelfalls, soweit sie typisch für andere Fälle ist, in ihrer Gesamtperspektive zu „ver-

⁸¹ TIETGENS konkretisierte das Implizite des didaktischen Lernkontextes und umschrieb es mit „objektive Daten über die Lernsituation“. Diese seien jedoch für ein Verstehen der Lernsituation unzureichend; ausschlaggebend sei, wie die Lernsituation subjektiv wahrgenommen würde (Tietgens 1986). Allerdings resultiert aus dieser Beobachtung, dass „objektive Daten“ isolierbare Variablen seien. Diese Erkenntnis ist paradox zu werten, wird doch genau dieser Punkt, d.i. die Dekontextualisierung von Variablen, den normativen Theorien vorgehalten.

stehen“⁸². Die Hypothesen sind durch historische Gültigkeit verbürgt. Die Induktion bezeichnet wie die Deduktion ein arrangiertes, aussagenlogisches Schließen in Referenz zu den theoretischen Vorannahmen des Forschers.

Zwischen dem deduktiven und induktiven Verfahren ist das abduktive zu verorten. Die abduktive Forschungsperspektive unterscheidet sich kategorisch von Deduktion und Induktion dadurch, dass sie der Logik eines Entdeckungsverfahrens folgt. Das abduktive Verfahren war von PEIRCE entwickelt worden und steht in Relation zur biografischen Vorstrukturierung des Beobachters und also seiner Lebenswelt. In der damaligen Deutung von KELLE hat es den Ausgang in der „Wahrnehmung von empirischen Phänomenen, die zu bewährten Theorien in Widerspruch stehen“ (Kelle 1994: 144). „Entdeckt“ würden „Anomalien“, das sind in der Beschreibung von KELLE unerwartete Ereignisse, „die mit vorhandenem Regelwissen nicht erklärt werden können“ (vgl. Kelle 1994: 148, 176). Sie ermöglichten somit eine radikal neuartige Hypothesengenerierung, die sich in „Vermutung“ und „plausiblen Schlüsse“ äußerte. Diese Mutmaßungen entstünden „aus einer Kombination von altem Wissen und neuer Erfahrung“ (a.a.O.: 150f). Sie erschütterten für sicher gehaltenes Wissen und hätten grenzüberschreitenden Charakter (a.a.O.: 161). Im Umkehrschluss bemängelte KELLE an den prominenten Verfahren der Deduktion und Induktion, dass die aufgefundenen Ereignisse unter die theoretischen Vorannahmen des Forschers gefasst würden. Ein derartiges Vorgehen sei nicht zielführend „zur Generierung neuen Wissens“ (a.a.O.: 179). Die Abduktion hingegen „stellt ein kreatives und in gewissem Sinne willkürliches Verfahren der Hypothesengenerierung dar, das sich (...) in der Wissenschaftsgeschichte als äußerst erfolgreich erwiesen hat“ (a.a.O.: 180). GRATHOFF umschrieb ein paar Jahre früher „Anomalien“ mit einem zunächst rätselhaften, diffusen „thematischen Feld“ und mit „inkonsistente, situative Elemente“ und nahm die Relevanzstrukturen des Forschers zum Ausgang (vgl. Grathoff 1989). Ein Element werde relevant, wenn die „Kontextpräsentation die Bildung eines Themas nahelegt“, und infolgedessen einer Erklärung zugänglich werde (Grathoff 1989: 283). Die Abduktion beschrieb GRATHOFF nicht als „aussagenlogisches Schließen“, sondern als „Auftauchen von Fetzen miteinander verwandter Elemente“ (a.a.O.: 284). Das abduktive Verfahren vermag qua Definition Zufälliges aufzugreifen und steht demnach im Gegensatz zu deduktiven und induktiven Verfahren, die arrangiert sind. Seine innere Stärke zieht es aus der kreativen Innovationskraft. Das abduktive Verfahren ist gleichwohl kaum rezipiert. KELLE vermutet den Grund darin, dass es in der öffentlichen Meinung nicht als Methodologie, sondern lediglich als Forschungslogik gehandelt würde (vgl. Kelle 1994: 156).

⁸² Sylvia KADE merkte kritisch an, dass das Ziel, die Beispielhaftigkeit des Einzelfalls herauszustellen, nicht durch Repräsentativität versichert sei. Gerade die Explikation der Fallstruktur sei zielführend, sofern sie von beispielhaftem oder typischem Wert für andere Fälle sei. S. KADE sah demnach den Erkenntniswert der spezifischen, historisch situierten Typik durch äquivalente Fallstrukturen verbürgt (vgl. Kade, S. 1994: 305).

4.1.2.5 Zirkuläre Theoriebildung

Daten übernehmen unter dem interpretativ-historischen Paradigma die Funktion von kontexthaltigen Informationsträgern; sie kommen aber auch in Zwischenbereichen und Uneindeutigkeiten zum Ausdruck. In jedem Fall firmieren sie unter „Selbstobjektivierung“. Die Datenbasis zieht ihre Identität aus einem historischen Handlungsprozess und ist somit zwangsläufig Veränderungen wie Transformation und Konversion unterworfen.

Die Theoriebildung verläuft zirkulär; Theorien übernehmen die Funktion von Versionen der Welt. Diese Beobachtung konzeptualisierte VIELMETTER als „Interpretations- und Pluralismusthese“: „Das Verhältnis von Theorien und Daten ist mithin zirkulär (...). Je nachdem, wie wir Daten im Lichte einer bestimmten Theorie interpretieren (...) können wir zu völlig unterschiedlichen Theorien gelangen“ (Vielmetter 1999: 62).

Erkenntnis vermag in einem inkrementellen Prozess der Theorieentwicklung erlangt zu werden, indem iterativ mehr Kontext einbezogen wird.

Die Theorie ist „am empirischen Material entwickelt“ (Flick 1995: 62). Sie ist beobachterabhängig, indem sie dem Prinzip der einzigartigen Interpretation ausgehend vom individuellen Beobachterstandort folgt: „Wir geben mit einem wissenschaftlichen Modell nicht eine rekonstruierte Realität ihrer Fülle nach wieder, sondern stets nur eine, die uns unter spezifischen wissenschaftlichen Relevanzen interessiert und damit eine Realität, die in ihren Konstitutiva allein von diesem eingeschränkten Blick- und Fragewinkel aus freigelegt wird“ (Kellner/Heuberger 1999: 90f).

4.1.2.6 Theorie-Praxis-Verhältnis

Wissenschaft steht unter dem interpretativ-historischen Forschungsparadigma in Austausch- und Rückkoppelungsprozessen mit der Praxis. Ausmaß und Form differieren in Relation zur jeweiligen Forschungsposition. Interpretativ-historische Methoden folgen konjunktivischer Logik, einem „vielleicht“ und „könnte sein“; Überraschungen werden nicht als störend empfunden, sondern als forschungslogisch immanent aufgefasst und demzufolge als erwünscht. Das Instrumentarium wird je nach Forschungsposition praxisnah oder aus der Praxis heraus generiert. Erklärtes Ziel ist je nach Forschungsposition Wissenschaft und/oder Praxis zu optimieren.

4.1.3 Ablauf des Forschungsprozesses

4.1.3.1 Rahmung der zu analysierenden Wirklichkeit: Basale Ausdeutungsfolie

Zunächst bestimmt der Forscher den zu erforschenden Realitätsausschnitt bewusst oder unbewusst. Dieser stets vorinterpretierte Wirklichkeitsausschnitt ist deutungsoffen und als basale Ausdeutungsfolie zu bezeichnen (vgl. Goffman 1977). Die sich zeigende Welt steht in ihrer Faktizität außer Frage; es geschieht, was geschieht; und was geschieht, geschieht irreversibel. HÖCK beschreibt die Rahmung der zu beobachtenden Wirklichkeit wie folgt: „Hinzu

kommt, dass die Wirklichkeit als Ganzes, (...) dieses komplexe Gebilde allemal zu groß für den Menschen ist. Er kann nur für sich Ausschnitte auswählen und diese dann, sehr vorsichtig, sehr vorläufig rahmen. Man steht, um im Bild zu bleiben, vor einer Landschaft mit einer Gebirgskette im Hintergrund und hält vor dieses Ganze einen leeren Rahmen. Je nach dem wie man den Rahmen bewegt, erhält man immer wieder ein anderes Bild der Landschaft - die überdies weiterreicht, als man auch ohne Rahmen sehen kann. Und jedes dieser Bilder ist richtig und wahr; aber keines das richtige, das wahre. Wirklichkeit und Wahrheit bleiben in der Schwebe“ (Höck 2007).

4.1.3.2 Beobachtungsfiguren und -strategien

Das Forschungsdesign wird objektspezifisch und in Referenz zur lebensweltlichen Vorstrukturierung des Forschers generiert. Es steht außerdem in Relation zum Operationalisierungsgrad des methodischen Instrumentariums, d.h. Bestimmung der Beobachtungsfigur und Modellierung der Beobachtungsstrategien. Auf dieser Grundlage vermag der beobachtete soziale Realitätsausschnitt erschlossen zu werden.

Das Spektrum der Beobachtungsstrategien umfasst sowohl mehr oder weniger gelenkte Aufmerksamkeitsfokussierung vom „Entdecken“ bis hin zum „Beobachten“ als auch protokollierende Formen - vorwiegend das Interview, das je nach Forschungsposition in teilstrukturierter oder unstrukturierter Form angewendet wird⁸³.

4.1.3.3 Direkte Beobachtung der empirischen Realität

Der Forscher vermag in Referenz zu seiner spezifischen Vorstrukturierung und seiner leitenden abduktiven oder induktiven Forschungslogik Figurationen im gewissen Realitätsausschnitt zu beobachten, sobald sein Deutungsrepertoire irritiert, sein Wahrnehmungsprozess also unterbrochen und hierauf seine Aufmerksamkeit auf die ungeläufige Figuration konzentriert wird. Da es sich um eine soziale Praxis handelt, repräsentieren die Figurationen empirische Handlungsstrukturen.

Die Erwachsenenpädagogin Sylvia KADE entwickelte in einer ethnomethodologisch identifizierbaren Beobachterperspektive für die sich figurierenden empirischen Handlungsstrukturen die Semantik „Erscheinung als Anzeichen für die dahinterliegende Regel“ oder das Logische und Faktische, das sich in „Widersprüchen und Kernaussagen“ zeige und „den szenischen Sinn als konstituierend von Konflikten, Wiederholungszwängen, Irritationen, Widersprüchen, Schlüsselszenen“ mit sich führe (vgl. Kade, S. 1983). Der Ethnomethodologe GARFINKEL brachte die Beobachtungsfigur konversationsanalytisch auf den Begriff des „indexikalischen Ausdrucks“. Er sei kontexthaltig, transportiere „Person, Ort und Ereignis“ sowie die „Gram-

⁸³ Das offene Interview scheint besonders gut den Selbstausdruck der Realität wiederzugeben. SCHÜTZE thematisiert eine Form des offenen Interviews, d.i. das narrative Interview, das aus Frageleitfäden seine Identität zieht. Die Beobachtung präsentiert sich v.a. bei „ethnomethodologischer Feldforschung“ als teilnehmende Beobachtung. Der Forscher ist durchweg anwesend

matik des Verhaltens und Handelns“ (Garfinkel 1972: 309). Die Ethnomethodologen ZIMMERMAN/POLLNER konnotierten das beobachtete Ereignis mit dem Transfer von „Disposition“, „Gewohnheiten und Motiven“ und sahen es gekoppelt an „Erwartungen“, „Rolle und Fremdsteuerung“ (Zimmerman/Pollner 1976: 111). Die Beobachtungsfigur präsentiert sich interaktionsbasiert über „Typik, Regelmäßigkeit und Absichtsvorstellungen des Handlungsraums“ und in dieser Deutung als „Praktik“; eine Praktik gilt qua Definition als invariant, kontingent, fortlaufend, organisiert und kunstvoll. Wenn eine einzige Komponente im Handlungszusammenhang wegfallt und die Situation „den Fluß der Gewohnheiten unterbricht und die Bedingungen sowohl des Bewußtseins wie auch der Praxis ändert“, dann komme es zu einem Bruch, und das Relevanzsystem des Akteurs bzw. des Beobachters kippe (Schütz 1972: 58ff). WEINGARTEN/SACK brachten den Bruch eingespielter Verhaltenspartituren auf den Begriff „exemplarisches Schlüsselexperiment“ (Weingarten/Sack 1976: 12ff). WALDENFELS machte Anleihe bei Merleau-Ponty und bestimmte fast 20 Jahre später aus differenztheoretischer Sicht eine wahrgenommene Figur⁸⁴ als „wirklich“: „Entscheidende Bedingung dafür, daß etwas erscheint, ist die Tatsache, daß sich etwas von anderem abhebt. So verkörpern Gestalt und Grund eine Urdifferenz; Gestaltlosigkeit, die nur als Grenzerfahrung zu fassen ist, wäre kein rohes Chaos, sondern Monotonie, die das Sehen überhaupt in ein Nicht-sehen verwandeln würde. Aufbau und Abbau der Erfahrungswelt vollziehen sich folglich als ein Prozeß der Differenzierung und Entdifferenzierung“ (Waldenfels 1994: 58f).

Sind die Beobachtungsfiguren bereits über den Primärtext dokumentiert oder in sonstigen Quellen zu entdecken, dann figurieren sie als Objektivationen wie z.B. Zeugnisse, Dokumente, Inkonsistenzen der Wissens- und Deutungsstrukturen⁸⁵.

4.1.3.4 Sicherung und Strukturierung der Datenbasis

Zunächst sichert der Forscher das empirische Material über Ton, Bild oder Protokoll. Die Daten markieren den Einzelfall.

Die weiteren Schritte stehen in Referenz zum Forschungsdesign und zur Materialspezifik. Entweder werden vorinterpretierte Dokumente bereits einer ersten Analyse unterzogen, oder das gesammelte Material wird zunächst dokumentiert. „Die Dokumentation ist nicht nur neutrale Aufzeichnung, sondern ein wesentlicher Schritt zur Konstruktion von Wirklichkeit im qualitativen For-

und führt Feldtagebuch. Situiertere Wahrnehmungsleistungen sollen sich ihren Weg möglichst ungefiltert durch Kategorienraster bahnen und möglichst deutungsoffen dokumentiert werden (Kade, S. 1994: 303f).

⁸⁴ Der Gestaltbegriff hat den Systembegriff zur Referenz und ist der Gestalttheorie (Berliner Schule) zuzuschreiben. Ihre erkenntnistheoretische Grundposition ist der kritische Realismus mit seiner Leitdifferenz „phänomenale Welt“ und „transphänomenale Welt“.

⁸⁵ „Bezogen auf die unterrichtliche Situation schließen das pädagogisch-professionelle Rekonstruieren von Deutungen und die pragmatische Sinnauslegung ferner den Versuch ein, durch Hinterfragen und Konfrontation Inkonsistenzen in Argumentationszusammenhängen, die hier als miteinander unverbundene Wissens- und Symbolebenen verstanden werden, zu synthetisieren. Dabei kommt es darauf an, die kognitiven Kanäle der Verarbeitung bei der Bewußtmachung von Inkonsistenzen aufzudecken und mentalen Widerständen bzw. die Leerstellen der subjektiv verfolgten Logik so zu deuten, daß nicht bei einer oberflächlichen

schungsprozeß" (Flick 1995: 23). Der produzierte Text stellt idealiter einen unverstellten, deutungsoffenen Primärtext dar: "Mit der textlichen Sicherung des Materials ist ein Ausschnitt von Wirklichkeit authentisch dokumentiert. Es ist erforderlich, die Beobachtung dokumentarisch in der Sprache des Falls auszudrücken" (Kade, S. 1994: 305). Der Primärtext dient als Basis für anschließende Interpretationen und daraus resultierende Erkenntnis.

4.1.3.5 Analyse und Interpretation

Nun eröffnen sich je nach Forschungsposition vielfältige Möglichkeiten für das weitere Vorgehen. Die Spannweite reicht von Analysefoki, die abduktiv aus dem dokumentierten empirischen Material heraus oder erkenntnisgeleitet induktiv gewonnen wurden. Analyseleitende Fragen sind bspw. "Wie sehen und deuten die Subjekte ihre Welt, welches Alltagswissen liegt zugrunde, in welcher Form findet Verständigung statt?" Das Fragerepertoire kann abduktiv oder induktiv geleitet bereits an den Primärtext gerichtet werden oder in den nachfolgenden Rekonstruktions- und Interpretationsvorgängen Anwendung finden. Unabhängig davon ist jeder Zugangsweise gemein, dass sie im Blick auf das empirische Material retrospektiv erfolgt, objektspezifisch generiert ist und als Verfahren zur historischen Überlieferung von subjektiv vermitteltem Sinn taugt.

Nachdem die interesseweckenden Figurationen wahrnehmungsstrukturell erfasst sind, werden im abduktiven Verfahren sämtliche Praktiken oder einzig überraschende Stellen analysiert, und zwar indem aufschlussreiche Teile oder die Gesamtheit der sequentiellen Handlungsstrukturen rekonstruiert werden: "Die Interpretationen von Texten sind entweder an der Kodierung und Kategorisierung von Daten (...) oder an der sequentiellen Struktur des Textes (...) orientiert" (Flick 1995: 23). Die sich figurierenden Praktiken stiften praktischen Handlungen Sinn, den es aufzuklären gilt: "Die Akteure lehren mich, wie der Sinn ihres Verhaltens zu sehen sei, indem sie mir Mittel bzw. Codes an die Hand geben" (Wieder/Zimmerman 1976: 115). Um die Sinnstrukturen nachvollziehen zu können, werden die ausgeloteten Figurationen, in Teilperspektiven oder/und in Gesamtperspektive unter Einbezug von Kontext und Entstehungsgeschichte rekonstruiert und hierauf oder zirkulär interpretiert; bei Kontextbrüchen ist zu differenzieren, was situiert und was hervorgebracht ist.

4.1.4 Außenperspektive versus Binnenperspektive

Die Erforschung sozialer Wirklichkeit kann von einem Sehepunkt aus erfolgen, der außerhalb des zu erforschenden Ausschnitts liegt. Sie ist demnach einer Außenperspektive zuzuordnen. Der Gegenpol wird durch die Binnenperspektive markiert; der Forscher ist hier Teil der

zu erforschenden Wirklichkeit und zwangsläufig Mitakteur. Beide Perspektivrichtungen werden in den folgenden Abschnitten erläutert.

4.1.4.1 Außenperspektive

Der individuell vorstrukturierte Forscher steht einem fremden spezifischen Forschungsgegenstand gegenüber; er nimmt eine Außenperspektive ein und rekonstruiert von diesem Beobachterstandort aus die symbolisch vermittelten Handlungen der Akteure des ausgewählten Wirklichkeitsausschnitts anhand der wahrgenommenen Figurationen. Die Distanz zum analysierten Ausschnitt kann jedoch nicht aufgehoben werden; die empirische Forschungsrealität bleibt fremd.

Der fremddeutende Forschungszugang nimmt also Ausgang von einer vordefinierten empirischen Wirklichkeit, indem der Forscher die besagte Wirklichkeit mit „zurechnenden Konstrukten“ versieht (Kellner/Heuberger 1999: 74). Die Höhe des Erkenntniswerts steht notwendigerweise in Relation zur spezifischen Interpretationsleistung durch den Forscher und in Relation zu seiner lebensweltlichen Vorstrukturierung. Rekursive und zirkuläre Wirkungen werden in fremddeutender Perspektive in der Regel nicht fruchtbar gemacht: „Auch Wissenschaftler bilden, während sie „von außen“ forschen, einen Teil des Feldes, dessen Einfluß auf die Forschungsergebnisse stets mit berücksichtigt werden muß“ (Prengel 2003: 600).

Spätestens wenn sich offenbart, dass das zu erforschende soziale Subjekt selbst Experte ist, weil es über umfangreichere forschungsrelevante Kenntnis verfügt als der Forscher, wird die Legitimation des fremddeutenden Forschungszugangs fragwürdig und die Wahrscheinlichkeit einer strukturdeterministischen Fehldeutung tritt deutlicher hervor. Will der Forscher höhere bzw. genuine Erkenntnis über die ihm fremde Lebenswelt gewinnen, muss er den sinnkonstituierenden Akten des zu erforschenden sozialen Subjekts folgen, und zwar idealerweise in Binnenperspektive.

4.1.4.2 Konkordanzverfahren von Binnenperspektive und Außenperspektive

Als Beispiel für die Herstellung eines Übergangs zwischen Außenperspektive und Binnenperspektive sei das „Konkordanzverfahren“ von KELLNER/HEUBERGER angeführt (vgl. Kellner/Heuberger 1999: 88). Es handelt sich um ein iteratives Verfahren, das auf Husserl⁸⁶ zurückgeht.

Ausgangspunkt bilden die möglichen Sinnkontexte eines sozialen Subjekts. Nachdem der außenstehende Forscher die Binnenperspektive des Akteurs identifiziert hat, vollzieht er

⁸⁶ Methodisch ist HUSSERL im paradigmatischen Horizont von „phänomenologischer Deskription, Reduktion, Epoché, eidetischer Variation und Konstitutionsbestimmung, hermeneutischer Interpretation“ zu positionieren (vgl. Kellner/Heuberger 1999: 77).

stets in Außenperspektive eine stufenweise, d.h. „iterative“ Explikation. Sie ist zielführend für ein „wissenschaftlichen Begreifens der Binnenperspektive“.

Bei diesem inkrementellen Forschungsverfahren nähern sich Binnen- und Außenperspektive an und erzielen im erfolgreichen Fall Konkordanz (ebd.). Denn: „Sozialwissenschaftliche Deutungsarbeit ist nur im systematischen Durchgang durch die Binnenperspektive leistbar“ (Kellner/Heuberger 1999: 80). Für den Anschluss der Außenperspektive an die Binnenperspektive bedarf es aus der Sicht von KELLNER/HEUBERGER einer „Konstitutionsanalyse der Binnenperspektive“. Diese bringen KELLNER/HEUBERGER auf den Begriff „Deutungsschemata“ des Akteurs (vgl. Kellner/Heuberger 1999: 76).

4.1.4.3 Binnenperspektive

Das binnenperspektivische Verfahren wird ausführlich dargestellt, da es eine Referenz des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells (vgl. Teil B) bezeichnet.

Methodischer Referenzrahmen

„Binnenperspektive“ beschreibt SCHÄFFTER wie folgt: „Die Beobachterposition berücksichtigt das eigene Beteiligt-sein im Sinnsystem und ihre strukturelle Verstrickung in den „Gegenstand“ der Erkenntnis der Einflussnahme als eine konstitutive Voraussetzung für das Gelingen“ (Schäffter 2002: 42f). GOFFMAN sprach im Bezugsrahmen der „Binnenperspektive“ bereits vor 30 Jahren von „eigensinnigen Deutergemeinschaften“ und unterschiedlichen Relevanzstrukturen und „Rahmen“, die sich in Referenz zur Verschränkung ihrer individuellen Wahrnehmungspositionen und Realitätsbeschreibungen auftun (vgl. Goffman 1977).

In der Realitätsdeutung von KELLNER/HEUBERGER bezeichnet Binnenperspektive die Referenz von „in der sozialen Lebenswelt vorkonstituierten Objekten bzw. vorgängig verlaufenden sozialen Ereignissen“ (a.a.O.: 74). In der Realitätsdeutung von KELLNER/HEUBERGER gehören Wissenschaftler und zu erforschendes soziales Subjekt einundderselben Lebenswelt an, die sich über geteiltes Sprach-/Wissenssystem sowie geteilte Interpretationsmuster dokumentiert, so dass prinzipielles Verstehen möglich ist, denn: „Sozialwissenschaftliche Deutungsarbeit ist nur im systematischen Durchgang durch die Binnenperspektive leistbar“ (Kellner/Heuberger 1999: 80).

PRENGEL identifiziert in der „Praxisforschung“ ein Äquivalent und unterbreitet folgendes Deutungsangebot: „Das Wissen über die *je spezifischen, je aktuellen* Voraussetzungen und die *täglichen* Wirkungen pädagogischen Handelns am *konkreten* Ort kann nicht anders als durch Praxisforschung gewonnen werden“ (Prenzel 2003: 601).

Im binnenperspektivischen Verfahren übernimmt der Praktiker die Funktion eines Forschers in seinem individuellen Handlungskontext: „Wenn [aus Praktikersicht] dann Verallgemeinerungen entwickelt werden, so bleibt doch unabhängig von der jeweiligen Perspektive der Realitätsbezug er-

halten, ist immer noch von etwas die Rede, was dem Praktiker als Problem erscheint. Was als Horizonterweiterung angeboten wird, löst sich nicht vom vorgegebenen Horizont“ (Tietgens 1987: 12).

Durch die Rekonstruktion von „Sinnschichten der Binnenperspektive“ werden nicht verfügbare, latente Struktur- und Kausalitätszusammenhänge retrospektiv erkennbar (Kellner/Heuberger 1999: 75). Die Innenperspektive bleibt in dieser Realitätserschließung allerdings unzugänglich, da sie nicht direkt wahrnehmbar ist; allenfalls verbale Diskurse können in der Deutung von KELLNER/HEUBERGER gegebenenfalls die Emergenz der Innenperspektive befördern.

Leistung von Praxisforschung für die Erkenntnisgewinnung

„Unsere durch Standort und Wahrnehmungsmodus bedingte Perspektive ermöglicht und begrenzt zugleich unsere Erkenntnisse. Jenseits perspektivischer Begrenztheit und ohne das Bemühen um freilich immer vorläufig bleibende Entgrenzung ist keine Erkenntnis möglich“ (Prengel 2003: 611).

Die Erforschung der eigenen Praxis qualifiziert unmittelbar das Handeln des forschenden Praktikers (vgl. Prengel 2003: 599). Der Erkenntniswert für den Praktiker, für die Verbesserung seiner Praxis und abgesehen davon für die wissenschaftliche Disziplin ist systemisch und systemintern gewonnen und daher als hoch zu bestimmen. Folgende Erklärungsfiguren lassen sich anführen:

- Handlungsstrukturen sind kontexthaltig; demzufolge verfügt der selbstbetroffene, handelnde Praktiker über weitreichendere Einsicht als ein außenstehender Forscher.
- Praxisforschung intendiert die Erforschung der pädagogischen Realsituation, indem zunächst neue Interpretationsperspektiven erschlossen und hierauf neue Handlungsperspektiven erfunden werden (vgl. Prengel 2003: 612): „Das Bemühen um Erkenntnisse im pädagogischen Handlungszusammenhang wie in wissenschaftlicher Forschung lässt sich in diesem Zusammenhang analysieren als – ausgehend von einer schon vorhandenen Perspektive – Übergang zu einer neuen und schließlich vielen weiteren Perspektiven, die eine pädagogische Situation in immer neuen Facetten aufscheinen lassen und auch ein dezentrierendes Weitergehen zu neuen Horizonten provozieren“ (Prengel 2003: 611). Das Durchlaufen der Reflexionsschleifen markiert einen intersubjektiven systemischen Vermittlungsprozess und verbürgt daher einen hohen Erkenntniswert. Das binnenperspektivische Verfahren bedarf in dem erkenntnisgenerierenden Prozess prinzipiell eines systematischen Zweifels (vgl. Kellner/Heuberger 1999).
- Die "systeminterne Situationsdeutung" schafft erst die Voraussetzung für die wissenschaftliche Form der „Selbstthematisierung“ und spiegelt Selbstbetroffenheit zurück. Der selbstbetroffene Praktiker kann Selbstklärung bei ungestörtem Verlauf erzielen und davon ausgehend die eigene Praxis optimieren (vgl. Tietgens 1987).
- „Praktikerinnen sind kontinuierlich im Feld anwesend, darum haben sie einen umfassenden Zugang zu den alltäglichen Ereignissen“ (Prengel 2003: 613).

4.1.5 Wissenschaftlichkeit

Die interpretativ-historische Forschungsmethodologie hat ihren Motivgrund in Praxisorientierung und folgt einer polyvalenten Logik.

Das Rekonstruktionsverfahren zieht in der Deutung von LAMNEK seine Stärke aus den Leitideen Kompetenztheorie, Strukturalismus und Interaktionismus und aus der Methode der Perspektivenverschränkung (Lamnek 1988: 35). Allerdings wird das Rekonstruktionsverfahren auch kritisch gesehen; TIETGENS hielt ihm entgegen, ein „Begriffsdiktat aus einer fremden Denkwelt“ zu repräsentieren (vgl. Tietgens 1992).

Der hier erörterte inkrementelle Forschungsprozess wirft zum normativen ad-hoc-Verfahren einen Gegenhorizont auf, denn er steht im Zeichen einer iterativen und zirkulären Annäherung an die Praxis, indem der Forscher mehrmals das empirische Material konfrontiert und dabei Neuinformation aufspürt und integriert.

Die Fallinterpretation bestimmt KADE als abgeschlossen, wenn folgende Bedingungen vorlägen (vgl. Kade, S. 1994: 305):

- die Sinnstruktur kann plausibel zu Hauptaussagen zusammengefasst werden
- der Ausdruck allgemeiner Strukturbedingungen ist verstanden
- die Beispielhaftigkeit des Einzelfalls ist an der Fallstruktur klar geworden

Weder vermag noch beabsichtigt interpretativ-historische Methodologie reliable und valide Instrumente zu verwenden und markiert insofern einen Gegensatz zu normativer Methodologie. Der Anspruch an Wissenschaftlichkeit wird bei den interpretativ-historischen Verfahren über Intersubjektivität eingelöst. Um ein Beispiel anzuführen sei in der Deutung von KELLNER/HEUBERGER die „Gültigkeit wissenschaftlicher Zurechnungen und ihrer Konstrukte“ erreicht, wenn Binnen- und Außenperspektive zusammenfielen. KELLNER/HEUBERGER bezeichnen diesen Parameter als „Wahrheitskriterium der Sozialwissenschaft“ (Kellner/Heuberger 1999: 74). Um zu weithin gültigen Aussagen zu gelangen, d.h. „Sinnadäquanz und Kausaladäquanz“⁸⁷ der beiden Perspektivrichtungen zu erreichen, müsse der Wissenschaftler sein vorhandenes Wissen in fallspezifisches, d.i. um die empirischen Daten ergänztes Wissen, konvertieren (vgl. a.a.O.: 85). Gültigkeit von „Konstrukten von Konstrukten“ werde empirisch durch das Verfahren der „zirkulären Explikation des Ausgangspunkts“ gesichert. Dieser Prozess sei jedoch beschränkt durch „historische Chancenzurechnung“. Ein derart aus wissenschaftlichem Vorwissen und alltagsweltlichem Wissen erzeugtes Wis-

⁸⁷ Die Gültigkeitskriterien der Sinn- und Kausaladäquanz sind von Max WEBER generiert und präformativ. D.h. sie besagen, dass der Idealtyp dasjenige empirische Material, das er zur Referenz hat, bereits enthalten müsse (vgl. Kellner/Heuberger 1999: 88). Es ist demnach als abstraktes, idealisiertes Modell von der empirischen Wirklichkeit zu bestimmen.

sen sei fallspezifisch und daher verallgemeinerbar (a.a.O.: 86ff). Der Erkenntniswert ist also durch einen Prozess kommunikativer Validierung verbürgt.

Zum anderen muss in der Beschreibung von LAMNEK das methodische Verfahren "gegenstandsangemessen"⁸⁸ sein. LAMNEK borgt die Gütekriterien von den normativen Verfahren und bestimmt sie in Anlehnung an das interpretativ-historische Paradigma zum Teil neu (Lamnek 1988: 146ff):

- Validität

- extern*: firmiert unter dem interpretativen Paradigma als Realitätsgehalt

- intern*: firmiert unter dem interpretativen Paradigma als Teilhabe der Forschung an Alltagssituationen

- Intersubjektivität

- Nachvollziehbarkeit von typischen Alltagssituationen und Stimmigkeit der Interpretationen

- Reliabilität

- Zuverlässigkeit

- Datenerhebung

- Interdependenz im Kontext von Analysemethoden

⁸⁸ Objektspezifische Generierung beansprucht sicherlich höhere Wissenschaftlichkeit als die Adäquatheit zum Objekt bzw. die „Gegenstandsangemessenheit“. Erstere ist in einem Prozess aus dem Selbstaussdruck heraus entwickelt; letztere korrespondiert lediglich und bleibt somit Abbild.

4.2 Heuristische Forschungsperspektiven

Ich ziehe zur Entwicklung des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells in Teil B theoretische Versatzstücke des Ethnomethodologen Erving GOFFMAN heran. Außerdem finden Erkenntnisse in erwachsenenpädagogischer Perspektive von Sylvia KADE und in soziologischer Perspektive von Ralf BOHNSACK Verwendung. Die Konzepte ziehen ihre Identität aus der Strukturhermeneutik sowie aus der Ethnomethodologie und sind im Postempirismus zu positionieren. Alle heuristischen Perspektiven vereint eine dialektische Leitreferenz; danach erhalten Teilkontexte nur in Relation zum Gesamtkontext ihren Sinn und umgekehrt. Anwendungsorientiert werden die heuristischen Perspektiven nun in den als relevant identifizierten Grundzügen dargelegt; zunächst die methodologischen und wissenschaftstheoretischen Denkfiguren und hierauf die methodischen Konzeptionen.

4.2.1 Strukturlogik und -hermeneutik

Die strukturhermeneutische Methode steht in einem kulturtheoretischen Referenzrahmen und vermag per definitionem die Emergenz von individuellen Strukturen einer sozialen, selbstdefinierten Wirklichkeit zu beobachten. Diese Handlungsstrukturen repräsentieren eine spezifische Ordnung, deren Logik retrospektiv zu entschlüsseln ist: „Zur Rekonstruktion von Regeln und Strukturen werden methodische Prozeduren zur Analyse des „objektiven“, also nicht-subjektiven Sinns angewendet“ (vgl. Flick 1995).

In der Realitätsdeutung von LAMNEK steht das „wie“ der Zusammenhänge, „die innere Struktur, die Selbstobjektivation, der Teil des Ganzen“ im Zentrum der Beobachtung (Lamnek 1988: 4).

Einige Jahre später versucht sich FLICK an der Bestimmung einer forschungsleitenden Differenzkategorie, indem er beim Kontext der organisationellen Logik seinen Ausgang nimmt. Danach sei die Differenzierung in marginale und sinnkonstituierende Elemente zielführend zur Entschlüsselung der inneren Konsistenz (Flick 1995: 283). FLICK versah hierauf das Rekonstruktionsverfahren mit einem zweisinnigen Zielhorizont. Ein Ziel wies er als „Rekonstruktion der inneren Konsistenz der Struktur- und Deutungsmuster“ aus. Das andere bestimmte er als Rekonstruktion der Abweichungen, die er mit „fallspezifischer Idiosynkrasie“ und „Wandel des Musters“ umschrieb. Die Veränderungsformen begründeten sich in einem „Bruch“, der also die Verstörung der inneren Konsistenz evoziere; die Bruchlinie sei über „unscharfe Ränder“ auszumachen (ebd.).

Den Ertrag strukturlogischer Rekonstruktion wies FLICK durch eine präzise Explikation der Fallstrukturebene noch vor dem Deutungsvorgang aus (ebd.).

4.2.2 Postempirismus

Die Vorstellung, dass Theorien axiomatisch seien, ist nicht evident und daher erklärungsbedürftig. In der Wissenschaftstheorie vollzieht sich gegenwärtig ein Paradigmenwechsel von der positivistischen zur postempiristischen Wissenschaftstheorie. Der Paradigmenwechsel firmiert auch unter „cultural turn“ (vgl. Sievert/Reckwitz 1999: 10). Dem Positivismus sind naturalistische Sozialtheorien zugeschrieben. Sinnfällig haben sie „Tatsachen“ zur Leitfigur, sind norm- und zweckgerichtet und haben die Aufklärung von individuellem und subjektivem Sinn zum Ziel. Sie sind handlungstheoretisch motiviert. Aus postempiristischer Sicht ist die Welt durch symbolische Ordnung konstituiert. Der Postempirismus gründet auf kulturwissenschaftlichen Sozialtheorien, darunter insbesondere Alltagstheorien. Diese haben die Metaphern von symbolischer Ordnung und kollektivem Sinn zur Leitreferenz (a.a.O.: 24f). Sozial- bzw. Alltagstheorien sind eo ipso praxisorientiert.

In der Realitätsdeutung von SIEVERT/RECKWITZ repräsentiert die symbolischen Ordnung „Regeln“ und „Kollektiv“ und ist über „sozial signifikante Wahrnehmungs-Symbolisierungs-Kognitions-Stile“ zu beobachten. Von Erkenntniswert sei die „routinisierte Handlungspraxis“, das „was“ und „wie“ die Dinge sind: „In seinem Kern steht die Annahme einer Kopplung von regelmäßigen, routinisierten Handlungsformen an bestimmten, diese konstituierende Wissensbestände und Interpretationsweisen, die mental und inkorporiert verankert erscheinen“ (a.a.O.: 31). Folgerichtig wird der Akteur als „Hervorbringer sozialer Praktiken“ bestimmt und der Wissenschaftler als Interpret, der „Handeln und Sinnsysteme“ zu rekonstruieren versucht. „Rekonstruktion“ sei mit einem Übersetzungsvorgang im Zielkontext eines „alltäglichen Verstehens der Teilnehmer“ zu umschreiben (vgl. Sievert/Reckwitz 1999: 11).

4.2.3 Ethnomethodologie

Von einem phänomenologischen Pol her⁸⁹ begründete der Soziologe und Konversationsanalytiker Harold GARFINKEL in den 1950er Jahren die ethnomethodologische Forschung (vgl. Garfinkel 1984; Parmentier 1989).

Die Ethnomethodologie hat zur Forschungsfrage, mit welchen alltagspraktischen Handlungen Mitglieder einer Gruppe „in interaktiven Prozessen soziale Wirklichkeit herstellen“ (vgl. Flick 1995: 32).

Soziale Wirklichkeit zeigt sich in ethnomethodologischer Beobachterperspektive als „Vollzugswirklichkeit“. In dieser Sinnbedeutung wird sie „an Ort und Stelle, im Ablauf des Handelns, aus dem Innern der Situation heraus, durch Hören und Sprechen, Wahrnehmen und Agieren und schließlich in der Interaktion der Beteiligten“ erzeugt (ebd.).

Die „Basisregeln für den Normalitätsverlauf von Interaktion“ figurieren in Routinen und Kongruenzen; GARFINKEL konnotierte sie mit „formaler Struktur der Wissensbestände“ und mit „dem Typischen“. Der Erkenntniswert scheint demnach durch den Kontext der Interaktion verbürgt. Außerdem sei der institutionelle Kontext erkenntnisaufschließend, sofern er in das Gespräch „transportiert und darin hergestellt wird“ (a.a.O.: 33f). Erkenntniserhellend ist somit die retrospektive Deutung anhand von Rekonstruktion. Ein besonderes Leistungsmerkmal des ethnomethodologischen Forschungsverfahrens besteht darin, dass sie selbstexplikative oder zugeschriebene machtstrukturierte Kommunikation zu erkennen vermag.

HABERMAS äußerte sich kritisch zum Sinnverstehen in den Sozialwissenschaften (vgl. Habermas 1988): In Anlehnung an Schütz präsentiere sich die soziale Welt über genuine Sprachspiele und Partikularität und also spezifisches kulturelles Repertoire und spezifische Logik, die zur wissenschaftlichen Logik des Forschers eine Differenz bezeichne. Die unterschiedlichen Relevanzsysteme, d.h. Semantiken behinderten oder gar verhinderten Verstehensprozesse und hierauf eine konsistente Theoriebildung (vgl. Habermas 1988: 178). Um den universalen Geltungsanspruch an theoretische Konsistenz der Existenzaussagen einzulösen, war in der Deutung von HABERMAS die strukturelle Koppelung des alltagsweltlichen Nexus mit dem wissenschaftlichen System erforderlich. Nach seiner Strukturdiagnose war die Koppelung, d.h. die Bedingung zur Objektivierbarkeit, herstellbar über „performative Einstellung“, Intuition und eine doppelte Hermeneutik, die sich im Wechsel des Relevanzsystems äußere. Danach habe sich der Forscher von seiner „wissenschaftlichen Einstellung“ zu lösen und eine „natürliche Einstellung“ einzunehmen. Um der Selbstreflexivität der Beobachtungen auf Grund der „Kontextabhängigkeit der Alltagskommunikation“ zu entkommen und um letztlich Allgemeingültigkeit zu erlangen, müsse wiederum eine „theoretische Einstellung“ eingenommen werden.

Ein prinzipielles Hemmnis war in der Deutung von HABERMAS der voraussetzungsreiche Zugang zur Alltagswelt:

„Der Interpret muß entweder als Interaktionsteilnehmer den Kontext (...) kennen, oder vom Sprecher verlangen, daß er seine impliziten Voraussetzungen ausdrücklich formuliert“ (Habermas 1988: 181).

Allerdings machte HABERMAS einen unendlichen Regress von lebensweltlich spezifischen Sinnreferenzen aus, indem jede Aussage ihre Identität aus Präsuppositionen beziehe. Die Deutungsgründe würden dem Forscher jedoch unzugänglich bleiben.

Eine Erhöhung der Aussagestärke konnte in der damaligen Deutung von HABERMAS durch die Verschränkung von intersubjektiven Situationsdeutungen in Binnenperspektive bzw. durch doppelte Hermeneutik erreicht werden.

⁸⁹ Genauer in der Tradition der „Common Sense“-Theorie des Phänomenologen A. Schütz

4.2.4 Rahmenanalyse von Erving GOFFMAN

Die Rahmenanalyse von Erving GOFFMAN⁹⁰ ist der Ethnomethodologie zuzuordnen und im phänomenologischen Bestimmungsrahmen von A. Schütz mit den Referenzpunkten „Selbstverständlichkeit“ bzw. „Common Sense“ und „Mitglied der In-group“ anzusiedeln (vgl. Schütz 1972: 66f). Die Rahmenanalyse folgt der Leitreferenz, dass jeder Akteur unentwegt über Perspektive, Horizont und Orientierung verfüge und somit uneingeschränkt sinnhaftes Verhalten bzw. sinnhafte Handlungen hervorzubringen vermöge. Von Erkenntnisinteresse sei, wie das sinnhafte Ereignis organisiert sei und wie es sich situativ im Wirklichkeitsverlauf äußere. Zentrale Denkfigur des rahmenanalytischen Modells ist, dass sich dem Akteur der Sinn des beobachteten Ereignisses ausschließlich in Relation zur spezifischen Rahmung erschließt.

Sozialer Rahmen: Signifikante soziale Praxis, Verhalten

Ausgangspunkt ist die faktische soziale Realität, die sich phänomenologisch im Bogen von Einzelpraktik bis hin zu natürlich daherkommenden, eingespielten Praktiken mehrerer Akteure präsentiert. Im rahmenanalytischen Modell weisen alle Akteure eines Kollektivs, Dingen, Situationen und übrigen Akteuren individuellen subjektiven Sinn zu; sie konstituieren somit eine signifikante soziale Praxis. Die Sinnreferenz des Bedeutungsbildungsprozesses steht im Zeichen von pfadabhängiger Zuschreibungspraxis, das sind gemeinhin unterstellte Verhaltensregeln, die das beobachtbare Ereignis vermeintlich determinieren und in dem Rahmen vermitteln. GOFFMAN prägte für diese Realitätsbeschreibung den Begriff des „sozialen Rahmens“ aus. Ließen sich die Bedingungsfaktoren einer Situation nicht eindeutig identifizieren, könne der Akteur sein Verhalten in der Praxis nicht sicher zu orientieren.

Primärer Rahmen: Intervention, Handlung

„Wille, Ziel, steuerndes Eingreifen, bewußte Entscheidung, Handlung“ sind in der Deutung von GOFFMAN Aufweis von proaktiven und intervenierenden Handlungen. Durch das bewusste Hineinsteuern würde das Sosein im sozialen Rahmen überschritten und eine neue Wirklichkeitsform hervorgebracht; GOFFMAN bezeichnete sie als „primären Rahmen“.

Es ist naheliegend, dass bei der Grenzüberschreitung vom sozialen zum primären Rahmen in der Regel Verzerrungen auftreten. GOFFMAN entwickelte für diese Perturbationen den Begriff „Modulation“ und beschrieb sie als „systemische Transformation dramatisch bedeutsamer Ereignisse in Raum und Zeit“: Eine Tätigkeit, die im sozialen Rahmen als sinnhaft erscheine, erfahre bei ihrer Nachbildung im primären Rahmen eine differente Sinnzuwei-

⁹⁰ vgl. Goffman 1977

sung. Modulation konnotierte GOFFMAN mit „unterstellter Klarheit und falschen Deutungen“. Sie dokumentiere sich bspw. über „Täuschung, Ritual oder Drohung“.

Vergleiche Abb. 7:

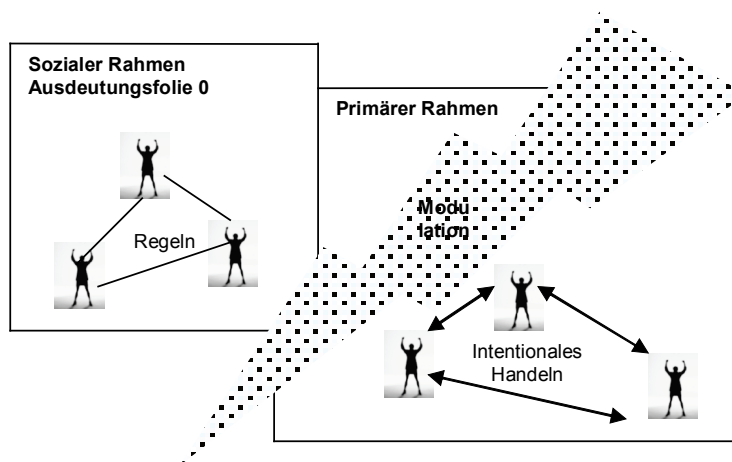


Abb. 7: Rahmenanalytisches Modell von GOFFMAN

Sinnkonstitution durch Rahmung

Welchen Sinn ein spezifisches, beobachtetes Ereignis - sei es Sosein, sei es Intervention - im Wirklichkeitsverlauf zu erkennen gebe, sei durch einen spezifischen Rahmen vordeterminiert. Der Rand des Rahmens markiere die Grenzlinie zwischen der „inneren Tätigkeit“, die der beobachteten Wirklichkeit anhaftet und der „äußeren Tätigkeit“, welche die Wirklichkeit des beobachtenden Akteurs zur Referenz hat.

Fehlrahmungen lägen vor, wenn die Vorstellungen von einem Ereignis different seien und es infolgedessen uneinheitlich gedeutet und mit Sinn belegt würde. Bspw. identifiziert ein Akteur die Emergenz eines Ereignisses innerhalb einer von ihm gerahmten Szene, während ein anderer Akteur dasselbe Ereignis anderen Szenen zuordnet, es also anders rahmt. Nach der Strukturdiagnose von GOFFMAN befinden sich die Akteure dann nicht im selben Rahmen.

Ein eindeutiger Rahmen liege vor, wenn alle Akteure denselben Wirklichkeitsbezug hätten, so dass sie eine „richtige“ und einhellige Vorstellung von dem Ereignis hätten, um ihm letztlich dieselbe Bedeutung zuzuweisen.

Die „Motiv-Choreographie“ bzw. der Wirklichkeitsverlauf ist in der Regel fortlaufend, d.h. ungebrochen. Verfügten die Akteure jedoch über unterschiedliche Kenntnisstände, würden sie das Ereignis mit differentem Sinn belegen, so dass der Rahmen gebrochen würde. Die spannungsgeladene Bedeutungsdivergenz versuchten die Akteure bzw. Beobachter durch Modulation zu verwischen. GOFFMAN bestimmte diesen Vorgang mit der Leitdifferenz „Heruntermodulieren“ (Enthemmung) versus „Heraufmodulieren“ (ins Lachhafte transformieren).

Die beobachteten Ereignisse werden also in Relation zur spezifischen Rahmung mit spezifischem, singulärem Sinn belegt. Im Bestimmungshorizont von GOFFMAN bedarf „richtige“ Deutung eines Kontextwissens, denn „das Unerklärte ist nicht das Unerklärliche“.

4.2.5 Handlungshermeneutik von Sylvia KADE

Sylvia KADE steht in der Tradition von G. Buck und W. Mader, Befürworter einer Verschränkung von Handlungshermeneutik mit Didaktik⁹¹. S. KADE trat gleichwohl mit einem eigenen handlungshermeneutischen Entwurf hervor (vgl. Kade, S. 1990).

Strukturmerkmale und Erkenntnisleitung

Leitfigur der handlungshermeneutischen Methode von KADE sind „Strukturmerkmale“ einer gewissen pädagogischen Handlungssituation. Die Aufweise bezeichnete S. KADE als „wechselnde Kontexte und Relevanzbereiche“. Erkenntniswert vermutete sie in der Beschreibung, wie das Handeln organisiert sei, und als erkenntnisleitend diagnostizierte sie „situative und prozessbezogene Fähigkeiten“.

S. KADE schied in „objektive Wirklichkeit“, die sich über Handeln expliziere, und in „subjektives Erleben“, das dem Akteur zuzuschreiben sei. Einzig objektive Wirklichkeit könne durch „intersubjektiven Nachvollzug und Beobachtung“, also Rekonstruktion erschlossen werden. Als Erklärungsfigur lieferte S. KADE, dass die objektive Wirklichkeit mit Verweis auf Habermas in „Denkakten, Sprechakten und Materialem“ zum Ausdruck komme. Das „Materiale“ bestimmte S. KADE im Rahmen ihrer Modellentwicklung neu als den „richtigen Gebrauch von technologischen Regeln und instrumentellem Handeln“. In diesem Bestimmungsrahmen seien Sprechhandlungen idealiter an der Differenzkategorie „richtig versus falsch“ und über die Kategorien „wahrhaftig“ und „verständigungsbasiert“ zu identifizieren. Eine fehlgeschlagene Kennung äußere sich über „Missformen“ wie sie z.B. Rechtfertigung oder Leugnung darstellten.

Analyseperspektiven

Im Referenzrahmen von Perturbationen im Handlungsverlauf entwickelte KADE folgende Analyseperspektiven:

⁹¹ In der Deutung von MADER begründet sich hermeneutische Methodik darin, dass sich soziale Strukturen ständig transformieren: „Hermeneutische Überlegungen scheinen dort notwendig zu werden, wo im Prozeß des Forschens und Überlegens das Erforschte so angeeignet wird, daß doch gleichzeitig die Folgen dieser Aneignung und Weitergabe durch diesen Prozeß nicht mehr vorhersehbar und kontrollierbar sind. Dies aber ist im Lehren und Lernen als geschichtlich-kollektivem Prozeß einer Kultur der Fall. Insofern ist didaktische Theorie eine reflexive und hermeneutische Theorie, die der Geschichtlichkeit menschlichen Handelns Rechnung trägt“ (Mader 1982: 185). Eine Handlungshermeneutik firmiert auf diesem Deutungsgrund unter einem Gestaltungsprozess insofern, als sie schlichtweg Zwischenbereiche und Uneindeutigkeiten erfasse: „Die Idee einer Handlungshermeneutik entspringt genau da, wo eine systematische Sicherheitsgarantie des Handelns wegfällt“ (Buck 1981: 41).

- Text

Zweisinniger Erkenntniswert scheint hier verbürgt: Zum einen ist Erkenntnis anhand von Deutungsmusteranalyse zur Aufdeckung von Widersprüchen zu gewinnen; zum anderen durch die Analyse von Handlungssequenzen zur Identifikation von Veränderungsspielraum für Handeln und Rollen/Redeverhalten.

- Beziehung

Die Anwendung dieser Analyseperspektive ist zielführend für ein szenisches Verstehen. Beobachtet und beschrieben werden soziale Dissonanzen und Konflikte innerhalb eines Kollektivs, Schlüsselszenen und die „Gesamtgestalt“, welche wiederum einzelnen Strukturmerkmalen Sinn verleihe.

- Handlungsablauf

Diese Analyseperspektive hat eine „Themenfokussierung“ zur Leitreferenz. Im Zentrum der Analyse stehen Erfahrungslernen, Zugzwänge und habituelle Strukturmerkmale.

Der Einbezug von Kontext im Analyseprozess leiste einen Beitrag zur Identifikation von „Motivationsstrukturen und Handlungspotentialen“ (vgl. Kade, S. 1983).

4.2.6 Dokumentarische Methode von Ralf BOHNSACK

Der Soziologe Ralf BOHNSACK rekurrierte bei der Entwicklung der „Dokumentarischen Interpretation“ auf Vorarbeiten von Karl Mannheim und Harold Garfinkel. Die dokumentarische Methode findet überwiegend Anwendung bei Gesprächs-, Bild- und Videoanalyse, bei Gruppendiskussionsverfahren, bei der Auswertung von Interviews und bei teilnehmender Beobachtung.

Erklärtes Ziel ist die Interpretation der Gesamtcharakteristik des Falls in Referenz zum Lebenszusammenhang. Erkenntnisauerschließend ist in der Deutungsperspektive von BOHNSACK nicht, ob das Beobachtete faktisch wahr ist, sondern wie es sich dokumentiert. Die Beobachtungsperspektive setzt er in Relation zur Bedeutungszuweisung und den „erlebnismäßigen Nachvollzug der Prozesse“ in Relation zur „Objektivierung“ (Bohnsack 2000: 145).

Verdichtung als Figuration aus der Grundstruktur

Im erkenntnisleitenden Rahmen des symbolischen Interaktionismus identifizierte BOHNSACK die Grundstruktur als Gesamt von „interaktiven Prozessen“. Interaktive Prozesse seien durch „Regelsysteme“ konstituiert, die bspw. in der Durchsetzung von Normen und in spezifischen Ausgrenzungsmechanismen zum Ausdruck kämen. Weiterhin äußern sich in der Deutung von BOHNSACK interaktive Prozesse im „metaphorischen Gehalt von Beschreibungen und Erzählungen in unterschiedlichen Bedeutungsschichten“.

Figurieren in der Grundstruktur raumnehmende oder häufig wiederkehrende Themen, repräsentierten sie eine „thematische Verdichtung“. Eine Verdichtung könne sich außerdem in

einem „Affekt“ oder in „kontroverser Diskursivität“ äußern, was vorwiegend bei Anwendung der Reflektierenden Interpretation erkenntnisleitend sei.

Verdichtungen formten demnach eine spezifische Prozeßstruktur aus und seien im Prozessverlauf als „dramaturgische Kristallisationsstellen“ auszumachen (vgl. Bohnsack 2000, 2003). BOHNSACK stellte für einen derartigen Prozessverlauf den Begriff „Strukturdynamik“ zur Verfügung.

Formulierende und Reflektierende Interpretation

Die dokumentarische Methode ist zweistufig: Zunächst wird die „Formulierende Interpretation“ ausgeführt und hierauf die „Reflektierende Interpretation“. Beide werden auf alltagspraktisches Handeln, das auf „Erfahrungs- und Erlebnissräumen“ gründet, angewendet (Bohnsack 2003: 561ff).

Formulierende Interpretation

Die Formulierende Interpretation zieht in der Deutung von BOHNSACK ihre Identität aus „Erfahrungsräumen“; man könnte auch vom Konjunktivischen sprechen: Der Selbstausdruck des Akteurs und seiner spezifischen Lebenswelt würde in einem Teilkontext, der über den Gesamtkontext mit Sinn belegt wird, zum Ausdruck kommen und infolgedessen der Deutung zugänglich. BOHNSACK beschrieb den sich selbst explizierenden Ausdruck mit „Thema sein“: „Die Grundstruktur der Formulierenden Interpretation ist die thematische Gliederung, die Thematisierung von Themen, die Entschlüsselung der weitgehend implizit thematischen Struktur“ (Bohnsack 1997: 202). Die thematische Verdichtung sei einerseits über Symbole, Metaphern, Bilder zu identifizieren und andererseits über die Sinnreferenz des Akteurs, die sich über Begriffe und Regelsystem dokumentiere.

Das Thema, das „was“, ist nach der Strukturdiagnose von BOHNSACK bei der Formulierenden Interpretation analyseleitend.

Reflektierende Interpretation

„Erst im nächsten Schritt, demjenigen der eigentlichen dokumentarischen Interpretation, wird auf den erlebnismäßigen und diskursiven Handlungsprozeß von Wirklichkeit *reflektiert* (...)“ (Bohnsack 1997: 202).

Die Reflektierende Interpretation sei zielführend zur „Explikation des Rahmens“. Erkenntniswert vermutete BOHNSACK im „wie“, das seinen Referenzpunkt in der Außenperspektive hat. Die Klärung des Rahmens und also die Explikation der Sinnkontexte erfordere, die aufgeworfenen Gegenhorizonte zu identifizieren: Der Selbstexplikation übernehme die Funktion von „Orientierungsmustern“, Verweise, wie ein gewisses Thema behandelt werde, z.B. konkurrierend – kommentierend – kontinuierlich.

Der Diskursverlauf sei in seiner thematischen Weichenstellung und dramatischen Entwicklung zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 1997: 200). Erkenntnisleitend seien "Fokussierungsmetaphern" (ebd.). Die Rekonstruktion zeige, wie sich der Akteur "an einer Thematik sukzessive abarbeitet und auf diese Weise der Rahmen, innerhalb dessen das Thema bearbeitet wird, immer dichter, komplexer und konturierter herausgearbeitet wird. Es geht aber auch darum, zu zeigen, welche Themen überhaupt nicht oder nur marginal behandelt werden" (Bohnsack 2000: 57). Mittels Reflektierender Interpretation seien die Kontextbedingungen zu analysieren, die den Akteur zu den interesseleitenden Äußerungen motiviert haben mögen. Als Deutungsgründe führte BOHNSACK beispielhaft an: "gemeinsamer Erlebnishintergrund, gemeinsamer sozialer Hintergrund und gemeinsame Sozialisation" der Akteure⁹².

Einschätzung

BOHNSACK überwindet die klassische Hermeneutik, indem er den Entstehungskontext von habitualisierten Praktiken in Referenz zu differenten Sinnkontexten rekonstruiert und sich nicht auf die vorgängig definierte Kategorie der Emergenz von Erfahrungen der Akteure beschränkt. Tatsächlich zieht BOHNSACK beide Perspektiven für seinen Erklärungsansatz heran: die binnenperspektivische und die außenperspektivische.

⁹² Die angeführten Deutungsgründe sind zu illustrativen Zwecken einer Einzelfallstudie von BOHNSACK entnommen (vgl. Bohnsack 2000).

4.3 Resümee

Interpretativ-historisches Paradigma

Soziale Realität ist vorinterpretierte Wirklichkeit, die über gleichnishafte Setzungen, situierte dynamische Verläufe und Strukturbrüche hervortritt. Innerhalb der interpretativ-historischen Forschungsmethodologie und hier unter dem postempiristischen Paradigma ist soziale Realität als symbolische Ordnung bestimmt, die in Praktiken zum Ausdruck kommt. Praktiken sind fluktuierende gestaltungsoffene Handlungsstrukturen und beschreiben ein Interaktionsmuster. Sie bergen die Deutungsmuster der Akteure und sind mit kollektivem Sinn belegt ist. Unter dem normativen Paradigma hingegen wird der „Forschungskontext ausgeblendet“; und „Kommunikation als eine Randbedingung“ gehandelt (Lamnek 1988: 3f). Komplexe Strukturen werden vereinfacht, um schließlich generalisiert zu werden. Die vielgestaltige soziale Realität kann daher mit einem normativen Instrument allenfalls kategorial erfasst werden (ebd.).

Zielführend zu ihrer Erforschung wird unter dem interpretativ-historischen Paradigma empirische Realität „perspektivisch bedingt“ gerahmt (vgl. Prengel 2003: 605). Ein freilich vorinterpretierter Wirklichkeitsausschnitt ergibt sich, der in seinem Selbstausdruck interpretiert wird; „Daten“ bzw. Beobachtungsfiguren übernehmen die Funktion von Informationsträgern. Im Gegensatz dazu werden unter dem deduktiv-nomologischen Paradigma Daten der empirischen Realität anhand vorgefertigter Kategorien zu erfassen versucht (S. Kade 1994: 297). Die fremdkonstruierten Kategorien sind von der Praxis entkoppelt. Dadurch, dass sie eingestellt sind, sind sie kontextspezifisch und erfassen die Typik der prozessualen, dynamischen und ergebnisoffenen Praxis nicht. In der Tat nehmen sie Entwicklungs- und Handlungsverläufe vorweg. Die nomologisch-deduktiven Verfahren reklamieren die Bezeichnung einer Normalform für sich, ohne dass sie den Selbstausdruck der sozialen Praxis zu erfassen vermögen.

Das interpretativ-historische Paradigma hat die retrospektive Deutung und Bestimmung von sozialen Handlungsvollzügen und ihrer Logik zum Ziel. Die Ergebnisse werden als Existenzaussagen formuliert. Die paradigmatische Figur ist der Postmoderne zuzuordnen. Sie kommt somit konjunktivisch daher und hat ein „vielleicht“ und „könnte sein“ zur kontingenten Leitreferenz. Infolgedessen liefert sie kontexttypische und historisch gültige Versionen der Welt. Normative Forschungsmethodologie steht hingegen im Zeichen von Wertekonservatismus, Individualisierung und Linearität. Sie folgt indikativischer Logik und hat ein „so ist es ein für alle Mal“ zur apodiktischen Leitreferenz; ihre Leitfiguren sind durch „Sicherstellung“ und „Be-

stätigung“ ausgewiesen. Erkenntnisversprechend scheinen allgemeingültige Aussagen⁹³. Ausgehend von universell bestimmten Theoremen werden quantifizierbare Fragen nach dem individuellen Verhalten aufgeworfen, und zwar im Tenor: „Wie viele Teilnehmer brachen einen besagten Kurs ab?“. Die Variablen gelten im Kontext dieser Rationalität als vorhersehbar und kontrollierbar. Mithilfe des standardisierten deduktiven Verfahrens wird versucht, vom „Allgemeinen“ auf das „Besondere, Singuläre“ zu schließen. Das nomologisch-deduktive Verfahren folgt dem Leitprinzip der Effizienz und blendet diejenigen Daten, die dem Raster nicht korrespondieren, aus. Daher sind die normativen Verfahren als wirklichkeitsfremd zu bezeichnen.

Das methodische Vorgehen reicht von abduktiv bis induktiv. „Daten“, die sich über empirisch-faktische bzw. dokumentierte Handlungsstrukturen präsentieren, werden in einem von Entdeckung, Rekonstruktion und Interpretation geleiteten, retrospektiven Prozess expliziert. Handlungsstrukturen sind im Prozessverlauf als Verdichtung bzw. Strukturierung wahrnehmbar. Verdichtungen können auch aus Strukturbrüchen im Handlungsverlauf resultieren und sind z.B. als Umdeutungen oder „Modulationen“ (vgl. Goffman 1977) zu entdecken. „Daten“ wird unter dem historisch-interpretativen Paradigma höherer Stellenwert zuerkannt als der Theoriebildung. Das abduktive Verfahren ist aufgrund seiner immanenten Plausibilitätslogik alltagsnäher als das induktive, gerasterte Schlussverfahren. Die Verfahrenslogik des normativen Paradigmas wirft einen Gegenhorizont auf: Die Theoriebildung verläuft linear und folgt der Logik eines individuellen Sinns, der normhaltig und zweckgerichtet ist. Ausgangspunkt sind aufgestellte Prämissen und Axiome. Hierauf „operationalisiert“ der Forscher die „sozialen Tatsachen“, indem er sie einem Definitionsvorgang unterzieht. Danach leitet er von den Axiomen oder Prämissen (Hypo)thesen ab, um sie zu falsifizieren oder zu verifizieren. Methodologisches Instrument ist der nomologische Syllogismus. Die Auswertung erfolgt in der Regel mit statistischen Verfahren. Zu diesem Zweck werden die Daten kodiert, kombiniert und einer Analyse unterzogen, die dem Gütekriterium der Repräsentativität genügen muss. Daten werden demnach kategoriengeleitet erhoben. Unter dem normativen Paradigma wird der Theoriebildung der höchste Erkenntniswert zugeschrieben.

⁹³ Allerdings schlagen auch an den naturalistischen Beschreibungen der Welt nachdenkliche Haltungen gegenüber apodiktischen Ansprüchen durch: HERTZ habe „den Physikern so recht zu Bewußtsein [gebracht], was wohl die Philosophen schon längst ausgesprochen hatten, daß keine Theorie etwas Objektives, mit der Natur sich wirklich Deckendes sein kann, daß vielmehr jede nur ein geistiges Bild der Erscheinungen ist, das sich zu diesen verhält wie das Zeichen zum Bezeichneten.“ Und CASSIRER: „Das physikalische Denken strebt danach, in reiner Objektivität nur den Gegenstand der Natur zu bestimmen und auszusprechen: aber es spricht dabei notwendig zugleich sich selbst, sein eigenes Gesetz und sein eigenes Prinzip aus. [...] „Wir mögen die Natur beobachten, messen, rechnen, wägen usw., wie wir wollen, es ist doch nur unser Maß und Gewicht, wie der Mensch das Maß der Dinge ist.“ Schließlich PUTNAM: „Wir spalten die Welt in Gegenstände auf, indem wir dieses oder jenes Beschreibungsschema einführen. Da die Gegenstände und die Zeichen gleichermaßen interne Elemente des Beschreibungsschemas sind, ist es möglich, anzugeben, was wem entspricht“ (vgl. Sandkühler 2005 Kap. 2.4 „Pluralismus der symbolischen Formen und Welten“). PUTNAM macht in diesem Zusammenhang das Deutungsangebot, dass es weder nur eine einzige „Gemeinschaft von Zeichenbenutzern“ gebe noch Begriffsschemata, die einer „Welt der Dinge“ aufgesetzt werden könnten.

Wissenschaftlich ist der interpretativ-historische Forschungszugang zum einen durch die Fallspezifität verbürgt, die konstitutionsbedingt Generalisierungen zulässt und zum anderen durch Intersubjektivität, also durch die Perspektivenverschränkung von mehreren Forschern. Dadurch vermag der Erkenntniswert letztlich erhöht zu werden. Die Forschungsanlage wird am Forschungsgegenstand entwickelt und ist daher als objektspezifisch zu bezeichnen. Unter dem normativen Paradigma sollen dagegen alle festgelegten Variablen vollständig erfasst, richtig gemessen (Gütekriterium der Reliabilität) und in ihren Beziehungen zueinander korrekt formuliert (Gütekriterium der Validität) werden. Fakten sind jedoch grundsätzlich deuthangsabhängig (vgl. Schäffter 1999b: 47), so dass eine strukturdeterminierte Fehldeutung der sozialen Realität evident ist (ebd.). Die in der Regel implizite Ideologiehaltigkeit der normativen Verfahren schränkt ihre Validität weiter ein (vgl. S. Kade 1994: 297).

Die Theoriebildung historisch-interpretativer Verfahren erfolgt sowohl durch die Praxis eines ständigen Austauschs als auch über Rückspiegelung. In ihrer Zirkularität unterscheidet sie sich signifikant von den normativen Verfahren, die linearer Logik gehorchen und in einem ad-hoc-Verfahren ausgeführt werden.

Beschreibung, Rekonstruktion und Interpretation gewisser Deutungs- und Handlungsmuster vermögen die soziale Wirklichkeit zugänglich zu machen und zu erklären. Somit ist sozialwissenschaftliche Forschung nicht rekursiv, sondern sinngenerierend und bedeutungsbildend zu bestimmen. Gesteigerter Erkenntnisgewinn ist nicht nur durch Perspektivenkonfrontation mehrerer Forscher möglich, sondern auch als einzelner Forscher infolge von iterativer Reflexion (vgl. nächsten Abschnitt).

Binnenperspektivische Erschließung sozialer, empirischer Realität

Der erkenntnisleitende Prozess kann außenperspektivisch oder binnenperspektivisch oder konkordant erfolgen⁹⁴. Selbstdeutende Praxiserschließung wird vom „forschenden Praktiker“ in kontextgebundener, alltagstheoretischer Selbstbeschreibung vorgenommen. Die Bestimmungspraxis erfolgt selbstreferentiell nach selbst erzeugten Kriterien. Die Trennung von „Subjekt“ und „Objekt“ ist aufgehoben, denn der Forscher ist Mitakteur des zu deutenden Sinnsystems, also eins mit seiner zu erforschenden Wirklichkeit. Seine Motivgrundlage ist Selbstbetroffenheit (vgl. Schüle 1977). Das Verfahren wird auch als Praxisforschung oder „community of practice“ gehandelt; diese ist beschrieben als eine „Wissensgemeinschaft der

⁹⁴ Vgl. dazu das Konzept nach SCHOEN des „reflective practioner“: Im erkenntnisleitenden Rahmen dieses Modells ist der Forscher als Mitakteur Teil der Praxis und nimmt eine objektivierende Position ein (Schoen 1983). Beim Konzept der „performativen Einstellung“ von HABERMAS ist der Forscher ein virtueller Mitakteur und bedarf der Fähigkeit der „performativen Einstellung“, um sich in die zu erforschende Lebenswelt hineinzudenken. Indem man hier bestimmte Worte äußert, tut man etwas. Indem man sich bspw. kritisiert und rechtfertigt, anerkennt man sich wechselseitig als „vernunftbestimmte“ Person. HABERMAS Grundgedanke war, dass diese Anerkennung einen moralischen Gehalt habe, der KANTS kategorischem Imperativ, der für sich

am gleichen Thema arbeitenden Menschen“ (vgl. Buschmeyer/v. Kuchler/Weber 2006). Die Evidenz systeminterner Erforschung ist durch einen weitaus höheren Erkenntniswert verbürgt als der außenperspektivische Erschließungsprozess: Ausgehend von der Selbstvergewisserung des Forschers durch Selbstbeschreibung werden mehrere Reflexionsstufen durchlaufen und schließlich Erfahrungswissen revidiert bzw. generiert. Der Prozess ist retrospektiv als lernhaltig und lernförderlich zu deuten, indem strukturhermeneutische Kompetenzen entwickelt werden können. Binnenperspektivische Forschung optimiert reale Praxis und leistet somit einen wertvollen Beitrag zum Erkenntniszuwachs innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Disziplin.

Heuristische Forschungsperspektiven

Strukturlogik und -hermeneutik

Die strukturlogische und -hermeneutische Forschungsperspektive ist zielführend zur Bestimmung der inneren Konsistenz der Handlungsstrukturen. Erkenntnis vermag durch die Differenzierung in marginale und sinnkonstituierende Elemente, durch die Ausdeutung von Strukturbruch und Wandel des interaktiven Musters erlangt zu werden. Das Verfahren erfolgt in einem Zweischnitt: Zunächst wird die Fallstruktur rekonstruiert; hierauf wird sie gedeutet.

Postempirismus

Postempirismus markiert einen kulturtheoretischen Paradigmenwechsel. Seine Leitreferenz ist an Praxis- und Alltagsorientierung zu identifizieren. Die Akteure erzeugen handelnd soziale Praktiken. Diese kommen in einer symbolischen Ordnung zum Ausdruck. Die routinisierte Handlungspraxis ist demzufolge mit kollektivem Sinn belegt.

Ethnomethodologie

Ethnomethodologie hat die Erforschung der regelbasierten, alltagspraktischen Handlungsstrukturen zum Ziel, indem mitunter institutioneller Kontext einbezogen wird. Das Verfahren leistet insbesondere einen Beitrag zur Identifikation der Entscheidungs- und Legitimationsträger der Handlungen.

Rahmenanalyse (E. GOFFMAN)

Motivgrund der ethnomethodologisch gestimmten Rahmenanalyse ist, Erkenntnis über eine empirische soziale Realität zu erlangen. Dazu wird die zu bestimmende soziale Wirklichkeit „gerahmt“ und verweist in dieser Funktionsbestimmung auf einen jeweiligen Wirklichkeitsbezug. In Relation zu größerer oder kleinerer Rahmung und also in Relation zur Einbeziehung

von mehr oder weniger Kontext wird der spezifische Wirklichkeitsausschnitt einer spezifischen Bedeutung zugeführt. Erving GOFFMAN entwickelt die Semantik für einen „sozialen Rahmen“, in dem die Emergenz von Verhalten - also die signifikante soziale Praxis - aufscheint. Höheren Erkenntniswert verheißt der „primäre Rahmen“, worin pragmatisch motivierte Handlungen samt ihrer Modulationen auszumachen sind. „Im selben Rahmen sein“ bestimmt GOFFMAN als einunddieselbe Vorstellung von der Wirklichkeit; „Fehlrahmung“ als differente und konfligierende Vorstellung von der Wirklichkeit.

Handlungshermeneutik (S. KADE)

Handlungshermeneutik bestimmt Sylvia KADE als Analyse von pädagogischem Handeln, das sich über wechselnde Kontexte und Relevanzen präsentiert. Die handlungshermeneutische Forschungsperspektive taugt zur Identifikation von Motivstrukturen und Handlungspotentialen. Sie führt dreierlei Analysefoki an: textbezogen, umschrieben mit Veränderungsspielräumen für Handeln; handlungsbezogen, umschrieben mit sozialen Perturbationen im Kollektiv und handlungsablaufsbezogen, umschrieben mit Erfahrungslernen und Zugzwängen.

Im Gegensatz zu MADER, der Handlungshermeneutik als Interpretation einer gewissen Handlungssituation von einem externen Beobachterstandpunkt und also als Denkhandlung umschreibt (vgl. Mader 1975: 27), ist bei S. KADE die Perspektivrichtung eines praktischen Interventionshandelns neben Denkhandlung und Sprechhandlung zu identifizieren (Kade 1990: 57f). In ihrem Bestimmungshorizont übernimmt Handlungshermeneutik eine vermittelnde Funktion zwischen dem Erwerb der situativen Kompetenz und den Handlungserfordernissen der gewissen Situation. Handlungshermeneutik bestimmt sie zum einen als Wissen über die Strukturmerkmale der pädagogischen Handlungssituation und zum anderen als Intervention.

Dokumentarische Methode (R. BOHNSACK)

Die Dokumentarische Methode akzentuiert das Entdecken von Verdichtungen im dramatischen bzw. dramaturgischen Handlungsverlauf⁹⁵. Ralf BOHNSACK stellt ein zweistufiges Interpretationsverfahren zur Verfügung. Leitfigur der basalen „Formulierenden Interpretation“ ist der Selbstaussdruck im Handlungsverlauf, das „was sind die Themen?“. Zielform der darauffolgenden „Reflektierenden Interpretation“ ist die Klärung des Gesamtrahmens, das „wie thematisieren sich die Themen und wie werden sie bearbeitet?“.

Konzept der „performativen Einstellung“ von HABERMAS (vgl. Sandkühler 2005).

⁹⁵ „Dramaturgischer Verlauf“ ist als Ergebnis von inszenierter Organisation und Steuerung zu bestimmen. „Dramatischer Verlauf“ hingegen bezeichnet den Selbstaussdruck empirischer Praxis ungeachtet dessen, ob die dramatischen Wendepunkte zufälliges Ergebnis sozialer Praktiken oder intendiertes Ergebnis des Didaktikers sind.

Teil B – Methodischer Verlauf des Forschungsprozesses

Nachdem ich in Teil A die theoretischen Grundlagen entwickelt habe, werde ich nun in Teil B zielführend zur Analyse von didaktischen Handlungsstrukturen zunächst das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell konzeptualisieren, und zwar indem ich die Praxis dekontextualisiere und zirkulär eine Beobachtungstheorie entwickle. Hierauf wende ich das Modell handlungshermeneutisch an, um es schließlich in seiner Tauglichkeit zu beurteilen. Den Forschungsprozess habe ich objektspezifisch an einem empirischen Einzelfall generiert, namentlich an einer Qualifizierungsmaßnahme für afrikanische Erziehungs- und Bildungswissenschaftler/-innen im Kontext qualitativer Forschungsmethoden.

1. Begründung des Modells im Spiegel der Erkenntnisse aus Teil A

Wie aus Teil A zu entnehmen ist, sind die breit rezipierten, didaktischen Analyse- und Planungsmodelle in der Regel normativ und erforschen die didaktische Wirklichkeit in Außenperspektive. Sie gehen daher gemeinhin von einer projizierten Vorstellung aus, wie didaktische Praxis sei bzw. zu sein habe. Sowohl schuldidaktische als auch erwachsenendidaktische Bestimmungspraxis verwendet ein diskursives, überwiegend ding-ontologisch durchsetztes Vokabular. In diesem Kapitel werden die Nachweise resümiert und im Umkehrschluss wird die Notwendigkeit des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells begründet.

1.1 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen aus Teil A

Von einem dekonstruktivistischen Pol her betrachtet lässt der empirische Selbstaussdruck des pädagogischen Funktionssystems infolge von gesellschaftlicher Transformation und herausziehender Postmoderne Züge der Entgrenzung, Dezentrierung und Deinstitutionalisierung und auf institutionalisierungstheoretischer Folie betrachtet Züge von Um- und Neustrukturierung, die über die Entstehung von Lernmilieus zu beobachten ist, und letztlich Reinstitutionalisierung erkennen. Die neu entdeckten Lernformen und -kontexte nehmen den Ausgang beim Lernsubjekt und sind im Bogen von selbstorganisierten Lernkontexten bis hin zu Formen des Alltagslernens zu identifizieren. Die neu entdeckten Phänomene erfordern eine paradigmatisch neue didaktische Antwort, nämlich, das bislang verfügbare Repertoire an fremdorganisierten funktionalen Lernkontexten zu erweitern oder abzulösen. Dadurch, dass sich Kontexte und Strukturen rasch und unablässig transformieren, erfährt der handelnde Mensch die Übergangszone von vertrauten zu neuen Kontexten als kontingent und zieloffen und daher als irritierend und verunsichernd. Um die Kontingenz der Multioptionalität zu reduzieren und um letztlich seine Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit aufrechtzuer-

halten, befindet sich der Akteur permanent auf Orientierungssuche und in Dauerreflexion. Die didaktische Anforderung an die pädagogische Bewältigung der Transformationsauswirkungen kann mit einem „zu entwickelnden Umgang mit Unsicherheit“ umschrieben werden.

Die Lernkontexte kommen in „gefestigter soziale Praktik“ zum Ausdruck und vermitteln sich über Wissenstransfer. Je nach paradigmatischer Verortung lassen sich spezifische Kategorisierungen von „Wissen“ identifizieren. Urtümlich wurde in „präempirisches“, also diskursives, fremdes Wissen und in „empirisches“ also aufgrund von Erfahrung und gemeinhin intuitiv angeeignetes, verfügbares Wissen differenziert. Für vorliegende Dissertation mache ich die Leitkategorie „wissenschaftliches Wissen“ versus „alltagsweltliches Wissen“ nutzbar. Das jeweilige Wissen repräsentiert die handlungsleitende Logik: Wissenschaftliches Wissen repräsentiert formale Logik und alltagsweltliches Wissen alltagsweltliche Logik. Aneignung und Generierung von Wissen erfolgen, indem der Lerner das fremde Wissen in Relation zu seinen Relevanzstrukturen und also in Referenz zu seinem lebensweltlichen Horizont und vorhandenen Deutungsmustern strukturiert. Der bedeutungsbildende Vorgang ist sinnkonstituierend. In institutionalisierungstheoretischer Perspektive sind die Sinnkontexte didaktischer Situationen in ihrem makrodidaktischen, mesodidaktischen und lebensweltlichen Ausdruck retrospektiv deutbar.

Didaktische Modelle und Praxeologien rekurren in der Erwachsenenendidaktik grundlegend auf Schuldidaktik; in Referenz zur eigenen Disziplin sind sie um genuin erwachsenendidaktische Elemente erweitert wie z.B. Verwendungsorientierung und bestimmen didaktische Grundkategorien zum Teil neu. Die kategorialen Deutungsraaster in Schul- und Erwachsenenendidaktik präsentieren sich gemeinhin außenperspektivisch statt binnenperspektivisch konstruiert, schematisch statt situiert, zielvorwegnehmend und funktionalistisch engführend statt ergebnis- und gestaltungsoffen, eingestellt und kontextspezifisch statt variabel und kontextadäquat, ideologielastig und normativ statt alltagsweltlich und deutungsoffen. Ihre paradigmatischen Figuren treten überwiegend handlungstheoretisch und ding-ontologisch statt postempiristisch, prozesslogisch und kontingent hervor.

Die Erschließung realer sozialer bzw. didaktischer Praxis mit interpretativ-historischen Forschungsverfahren kann in Außen –oder in Binnenperspektive erfolgen, ist historisch und kontextuell situiert und läuft methodisch wie folgt ab: Die zu analysierende Wirklichkeit wird gerahmt, so dass eine basale Ausdeutungsfolie erhalten wird. Auffällige Handlungsstrukturen und Praktiken werden entdeckt, protokolliert und als Ereignisfortlauf z.B. über formulierende Interpretation dokumentiert. Die dekontextualisierte empirische Praxis wird nun durch das Verfahren der reflektierenden Interpretation strukturlogisch rekonstruiert, wobei Strukturbrüche und Musterwandel unter Einbezug ihrer Entstehungskontexte besonders zur Klärung der Sinnstrukturen beitragen. Die heuristischen Perspektiven folgen postempiristischer Wissen-

schaftstheorie, dem ethnomethodologischen Forschungsverfahren sowie struktur- und handlungshermeneutischer Methodik.

1.2 Kritische Einschätzung der Erkenntnisse aus Teil A

Die Tauglichkeit bestehender didaktischer Theoriegebäude und Praxeologien ist in zweierlei Hinsicht fragwürdig: Offenbar liefern sie keine zureichenden Lösungen für die neuartigen Anforderungen angesichts einer sich transformierenden und postmodern zu deutenden Wirklichkeit. In diesem Bezugsrahmen und aufgrund ihrer zuschreibenden, ding-ontologischen Kategorienraster scheinen sie pädagogische Praxis tatsächlich nicht zu optimieren:

Die sich gegenwärtig rasant vollziehenden Transformationsprozesse mit ihrer Folgewirkung von Deinstitutionalisierung und Neustrukturierung lassen die alltags- und lebensweltliche Kontextierung des Subjekts plastisch hervortreten. Die gängigen didaktischen Modelle haben die sich unablässig wandelnde, „entgrenzte“ Realität allerdings überwiegend aus dem Blick. Und normative, überholte didaktische Modelle verwalten den Lerner eher, als dass sie ihre Aufmerksamkeit auf die Lebenswelt sowie Handlungs- und Entwicklungsprozesse des Lerners richteten. So wird der Schüler einem kodifizierten Bildungs- und Erziehungsauftrag unterworfen und der erwachsene Lerner überwiegend und insbesondere in standardisierten Kursen als Kunde für ein präformatives Setting gehandelt, anstatt dass an die tatsächlichen Motivgründe des Lerners – in der Regel Verwendungsorientierung – angeschlossen würde.

Die vorgenannten unterrichtsdidaktisch orientierten Modelle warten angesichts einer sich transformierenden Realität mit einem überkommenen und verengten Begriff von Didaktik und Lernen auf: Sie berücksichtigen kaum den lernökologischen Kontext und haben bspw. das „institutionelle Gebundensein jeglichen didaktischen Handelns“ nicht im Blick (Heurson 1989: 314). Sie folgen indikativischer Logik, die auf einer ahistorischen, unentwegt für gültig erklärten Terminologie fußt, ohne diese einer fortlaufenden Zeitdiagnostik zu unterziehen. Insofern sind die Unterrichtsmodelle als wirklichkeitsfremd zu identifizieren. Dass gelernt werde und freilich im vorgegebenen Zielkontext, wird bei zuschreibenden Entwürfen fraglos unterstellt, und zwar in einem seriellen ausbildungsbezogenen Rahmen, der gemeinhin seine Legitimation aus einer nicht explizierten institutionellen Zielform bezieht. Organisierendes Prinzip der funktional-didaktischen Settings sind demnach die Ziellagen des Durchführenden oder meso- und makrodidaktisch der Institution; der Blick auf die lebensweltlichen Voraussetzungen des Lerners ist in aller Regel verstellt. Vornehmlich schuldidaktische Entwürfe, aber auch Entwürfe in der Erwachsenenbildung nehmen eine individuierte Perspektive ein und präsentieren sich demzufolge als Belehrungs- und Erzeugungsdidaktik. Die paradigmatische Leitfigur der Belehrung verhält sich zur gegenwärtigen paradigmatischen Leitfigur Selbstklärung antagonistisch. In den gängigen didaktischen Modellen sind Lernhandlungen mit dem Erwerb von

gehortetem und auf Abruf gestelltem Wissen konnotiert. Im makrodidaktischen Bezugsrahmen ist schulisches Lernen als Lernbedarf curricular und relativ überdauernd und nach Fächern systematisiert bestimmt; SCHÄFFTER sieht diese herausgehobene Machtkonzentration äußerst kritisch: „Dies ist in der Tat folgenreich! Zu beachten ist bei allen Ordnungsschemata, daß es um gesellschaftliche Wirklichkeitsdefinitionen und damit um Fragen von Macht und Kontrolle geht“ (Schäffter 1997: 6). Im schuldidaktischen Bezugsrahmen sind die Funktionen der Akteure überdauernd festgelegt: Die Pädagogen werden als Lehrer mit gesichertem Expertenwissen gehandelt und die Lerner als Schüler mit aufzufüllendem Wissen; der Prozess von Wissensaneignung und -generierung ist größtenteils außer acht gelassen.

Meist sind die didaktischen Planungs- und Analysemodelle normativer Logik verschrieben und präsentieren sich über eine invariante Außenperspektive auf die didaktische Situation. Sie sind erkenntnistheoretisch geleitet und reklamieren für sich die Evidenz einer wahren Realität zu verbürgen. Einem apodiktischen Erkenntniswert verpflichtet treten die Modelle durch implizite oder explizite Normativität⁹⁶ hervor. Die Urheber sind lediglich über ihr Erzeugnis wahrzunehmen und entziehen sich somit einer Selbstobjektivierung: „Wessen Theorie in wessen Interesse ist Didaktik: Theorie des Lehrenden? der Institution? des Unterrichts? des Lernenden? des ausbildenden Wissenschaftsbetriebs?“ (...) „In jedem Fall wird sich der Umgang mit vorhandenen Konzepten verändern. Was also ist der logische Status einer didaktischen Theorie?“ (Mader 1982: 178). Kritische handlungsleitende Urteilsbildung begründet sich jedoch darin, Urheber und Produkt voneinander zu scheiden; womit ein Gegenhorizont zu normativer Logik aufgeworfen ist. Normative Bestimmungen sind als taxonomische Bildungsziele wahrzunehmen wie sie z.B. Entwicklung zu einer Persönlichkeit; ihre Veränderung hin zu Autonomie und ethischer Verantwortung verdeutlichen. Weiterhin sind normative Modelle auf dichotome Kategorien wie z.B. auf die Bewertungskriterien „positiv-negativ“ beschränkt. Sie unterstellen, dass soziale Wirklichkeit anhand von isolierbaren Variablen, Kausallogik, Korrespondenz und Konkordanz beschrieben werden kann und erzwingen infolgedessen „Affirmation“: Im Blickfeld sind die gesuchten Variablen; aus dem Blickfeld sind Entstehungsgeschichte und phänomenale empirische Ausdrucksformen, da sie vom zuschreibenden Kategorienraster nicht erfasst werden. In der didaktischen Handlungspraxis ist „Affirmation“ daran gekoppelt, das Lehrziel zu erreichen; Tests und Examina firmieren unter zäsursetzenden und ergebnissichernden Kontrollinstrumenten (Prange 1987). Es wird ein starres Bild von der pädagogischen Wirklichkeit erzeugt, in dem allenfalls interdependente Beziehungen zwischen singulä-

⁹⁶ Für die Schuldidaktik: HEIMANN/OTTO/SCHULZ bspw. deuteten ihren Entwurf deskriptiv, gleichwohl wurde ihre lerntheoretische Didaktik stets normativ benutzt. Die Referenz des lerntheoretischen Didaktikmodells ist als schulrätisch zu identifizieren. Lehramtsanwärter sollen zwar qualifiziert werden, aber die Praxis wird als gleichförmig hingestellt. Für die Weiterbildung: „Normativ heißt hier: Die Handelnden nehmen an, daß ihre Beschreibungen und Erklärungen die gesellschaftliche Wirklichkeit der Zielgruppen/Adressaten zwar nicht vollständig, aber doch objektiv erfaßt, so daß keine Notwendigkeit besteht, in einer interpre-

ren didaktischen Elementen zu beobachten sind. Üblicherweise wird eine singuläre Modellkomponente, wie z.B. Inhalt oder Methode akzentuiert. Das Analyseinteresse gilt überwiegend der Überprüfung, ob das unterrichtsdidaktische Telos erreicht ist bzw. der Nachforschung, wenn es nicht erreicht wurde.

1.3 Konsequenzen für die Modellbildung in Teil B

Um den gegenwärtigen Transformationsprozessen und postmodernen Anforderungen produktiv begegnen zu können und um historisch situierte soziale Praxis in ihrem Selbstausdruck erschließen zu können, ist ein Modell gefordert, das die fluktuierende, vielschichtige pädagogische Praxis zu beschreiben vermag. Dadurch, dass die gängigen Didaktikmodelle zuschreibend, also normativ und ding-ontologisch konstituiert sind, versagen sie gegenüber den benannten Anforderungen ihren Dienst.

Zieloffene und kontingente Beobachterperspektiven sind notwendig, und also ist die Konstitution eines Modells gefordert, das konjunktivischer Logik folgt und idealerweise lernhaltige und lernförderliche Kontexte im gesamten Spektrum des Lebenslangen Lernens umfasst; das Spektrum reicht von fremdorganisierten bis selbstorganisierten und von funktional didaktisierten bis alltagsdidaktischen Praktiken.

Das Modell sollte den Ausdruck des lebensweltlichen Horizonts des Lerner und seine prinzipielle Fähigkeit zur Selbstbestimmung berücksichtigen, sowie ein Validierungsinstrument zur Funktionsbestimmung des Pädagogen und des institutionellen Ausdrucks beinhalten.

Das Modell sollte historisch situierte Praxis repräsentieren. Die didaktischen Elemente müssten über ihre prozessuale Interferenz und über ihre vielfältige Prozessdynamik beobachtbar sein; folglich dürfte kein didaktisches Element an sich und immerdar bevorzugt werden. Um eine zukunfts- und zieloffene Form zu erreichen, müssen die didaktischen Elemente deutungs offen, formal und funktional bestimmt werden und idealerweise die Prozesslogik der realen Praxis zum Ausdruck bringen. Das Spektrum der didaktischen Elemente muss objektspezifisch erweiterbar sein.

Die gängigen didaktischen Strukturierungen und Praxeologien präsentieren sich wie oben ausgeführt schematisch statt situiert, verengt statt zieloffen, monoperspektivisch statt variabel, ideologielastig und normativ statt realitäts- und deutungs offen. Ihre paradigmatischen Figuren treten überwiegend handlungstheoretisch und individualistisch statt überindividuell und prozessdynamisch hervor. Ein Modell - qua Definition ein erkenntnisgeleitetes System, das ein kompliziertes Original repräsentiert – sollte die reale didaktische Praxis, die sich im

postempiristischen Bestimmungshorizont zum einen über eine kollektivstrukturierte symbolische Ordnung und somit konkret über Formationen von sozialen Praktiken und zum anderen über brüchige Prozessverläufe präsentiert, zur paradigmatischen Figur haben. Idealerweise sind auf diesem Grund in strukturhermeneutischer und ethnomethodologischer Perspektive die zunächst unbegreiflichen alltagspraktischen Handlungen in ihren Handlungs- und Sinnkontexten bestimmbar.

Um die Sinnbezüge didaktischer Realsituationen klären zu können und um reale didaktische Praxis fruchtbar zu optimieren ist aus dem Repertoire der interpretativ-historischen Methoden ein abduktives und binnenperspektivisches Vorgehen auszuwählen und anzuwenden.

2. Empirische Realität

In diesem Kapitel stelle ich die empirische Realität vor, die in den Folgekapiteln konstituierend ist, und zwar für die objektspezifische Modellentwicklung, für die Analyse von Praktiken sowie für die Klärung ihrer Sinnkontexte. Strukturell präsentiert sich die empirische Realität in ihrem fraglosen Selbstausdruck über die Emergenz der verbalen und nonverbalen Praktiken. Sie ist zunächst deutungssoffen wahrzunehmen und übernimmt die Funktion einer basalen Ausdeutungsfolie.

Im ersten Unterkapitel lege ich das empirische Material in Form von Basisdaten dar. Sie dokumentieren die Veranstaltung und sind umfassend im 2. Band einzusehen. Im zweiten Unterkapitel erläutere ich die Beobachtung des primären Rahmens (vgl. Goffman 1977), in deren Verlauf ich das Datenmaterial sammelte und sicherte.

2.1 Inhaltliche Strukturierung

Die von mir in den Jahren 1998/1999 untersuchte pädagogische Praxis kam formaliter als institutionelle Qualifizierungsmaßnahme daher (vgl. 2. Band: Basistext). Sie übernimmt die Funktion der Datenbasis für nachfolgende Konzeptualisierung des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells und für die Realanalyse. Sie bezeichnet somit einen authentischen Einzelfall.

Planungsphase der Veranstaltung

Die Veranstaltung war zunächst mit „Langzeitprogramm der DSE/ZED für afrikanische Dozenten und Dozentinnen in Berlin“ betitelt (vgl. Basistext-724) und wurde zuletzt unter dem Titel „Education and Social Change“ geführt.

Träger der Veranstaltung war eine öffentliche, international operierende Stiftung, die im entwicklungspolitischen Sektor angesiedelt war⁹⁷. Die Teilnehmer waren Erziehungs- und Bildungswissenschaftler aus mehreren Staaten des östlichen Afrika, zu denen teilweise bereits Beziehungen hergestellt waren. Eine Anforderung an die Bewerbung war, ein Forschungsexposé einzureichen, das in Referenz zum persönlichen Arbeitskontext des Bewerbers stehen sollte. Überwiegend firmierten die Forschungsexposés unter Abschluss- und Qualifizierungsarbeiten der Teilnehmer. Folgendes Spektrum ergab sich (vgl. Tab. 13, Tab. 14, Tab. 15, Tab. 16):

⁹⁷ Die DSE erfuhr im Jahr 2002 eine strukturelle Umorganisation und fusionierte mit einer affinen Organisation zu einer neuen Organisation mit Namen INWENT.

Tab. 13: Eingereichte Forschungsarbeiten der Teilnehmer/-innen aus Äthiopien

Titel der Projektidee (Bewerbungsunterlagen)	Titel des Forschungsberichts (Publikation)
Teachers' Attitude towards Female Students in selected Elementary Schools	The relationship of teachers and female students: the case of misrak goh elementary and junior high school in Addis Abeba
Maltreatment and School Related Behaviours of Elementary School children	A qualitative study of teachers' views of the practice of child maltreatment in three elementary schools in Ethiopia
Gender Specific Investigation into Problems of High School Repeaters	The problems of high school dropouts in Addis Ababa administrative region in Ethiopia
Role of Self-Efficacy, Academic Motivation, Sex-role Orientation in Mathematics and Science	Differences in the mathematics and physics achievement of boy and girl high school students: a qualitative analysis
Inequity Issues in Public Examinations	Inequity issues in public examinations and in the selection of students for HE in Ethiopia

Tab. 14: Eingereichte Forschungsarbeiten der Teilnehmer/-innen aus Kenia

Titel der Projektidee (Bewerbungsunterlagen)	Titel des Forschungsberichts (Publikation)
Equal Education for Nomadic Girls in Kenya	The unfinished agenda: equal education for girls from nomadic communities in Kenya
Enhancing Basic Education through Alternative Delivery Systems: The Case of Non-Formal Schools in Kenya	„I like my school but...“ Perceptions of basic education provision at Rehema non-formal school in Kenya
Is Early Girls' Childhood Education in Kenya Addressing the Challenges of the Changing Society in Kenya	The baby school phenomenon in Kenya: a study of two selected centres in Nakuru District
Imported Soap Operas and Construction of Values among the Youth	Imported soap operas and social construction of values in Kenya: How educational levels determine youths' interpretation of „the bold and the beautiful“
Bridging Imbalances in Access to Primary Education (Teacher Supply)	Bridging imbalances in the supply of primary school teachers in Kenya

Tab. 15: Eingereichte Forschungsarbeiten der Teilnehmer/-innen aus Tanzania

Titel der Projektidee (Bewerbungsunterlagen)	Titel des Forschungsberichts (Publikation)
Equal Education for Nomadic Girls in Kenya ⁹⁸	...
Demand for Agricultural Extension Education among Tanzanian Farmers: The Case of Morogoro District	Learning from peers: the case of pastoral Maasai rice farmers in Morogoro district, Tanzania
The Acquisition of Artistic Skills among Rural Women through the non-formal and Informal Education Systems: The Case of Pottery and Basketry Making	Fine Art teaching and access to art education in Tanzania: a case study of two secondary schools in Dar-Es-Salaam, Tanzania
The Existence of Gender Imbalance and Sex Role Stereotyping in Children's Books	Gender dynamics as portrayed in children's books in Tanzania
Promotion of Girls and Women Education in Tanzania	Non-formal Education programmes for out-of-school children in Tanzania: the case of street children in Dar-Es-Salaam region

⁹⁸ Die Teilnehmerin schied zum zweiten Block aus.

Tab. 16: Eingereichte Forschungsarbeiten der Teilnehmer/-innen aus Uganda

Titel der Projektidee (Bewerbungsunterlagen)	Titel des Forschungsberichts (Publikation)
Sustainability of the Present Initiatives to Increase Retention of Girls in Primary Schools	Improving the retention of girls in primary schools in Arua district, Uganda: a search for an effective approach
Equality in Education. Effects of Privatisation	Self-sponsorship and equality in Makerere University
Divergences in Access to Primary Education	The future of cope pupils: a case study of Kabaare cope centre in Bushenyi district, Uganda
Analysis of Social Equality in Public Tertiary Institutions	Gender and regional equity in three tertiary institutions in Uganda
Universal Primary Education and the Enrolment of Children in School in Rural Areas (Case Study)	Universal primary education and enrolment of children in Asuret Sub-County in Soroti district, Uganda

Quelle: Basistext-116

Es fällt auf, dass die von den Bewerbern entwickelte und performativ gültig gemachte Semantik von den Durchführenden in einen wissenschaftlichen Bedeutungsrahmen gestellt wurde und auf dieser Folie neu begrifflich gefasst wurde.

Durchführungsphase der Veranstaltung

Die Veranstaltung fand in zwei Blöcken in den Jahren 1998 und 1999 in Berlin statt. Beide Blöcke wurden in Berlin von den Durchführenden und teilweise unter Mitwirkung von den Programmleitern vorbereitet.

Implementierte Sitzungen des 1. Blocks

Der erste Block wurde im Sommer 1998 durchgeführt und umfasste sieben Wochen. Thematisch beinhaltete er vornehmlich die Erprobung von sogenannten qualitativen Forschungsmethoden, ein Computertraining, Fachvorträge zur Bildungspolitik und Forschungsorganisation, Erkundungen sowie Weiterarbeit an den persönlichen Forschungsarbeiten der Teilnehmer. Vergleiche Tab. 17, Tab. 18, Tab. 19, Tab. 20, Tab. 22, Tab. 23:

Tab. 17: Faktische Veranstaltungspraxis der 1. Woche des 1. Blocks

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
Einführungsvorträge: - Systematik des qualitativen und quantitativen Paradigmas (Horst) - Fallbeispiel: doppelte Lehrerinnensozialisation (Klara) - Biografische Methode (Irmgard) - Eröffnungs-Stand-In Präsentation der Teilnehmer/-innen Kennenlernen von Bildungsstätte und BAZ/ISD Thematische Gruppen: Projektideen Workshops und Gruppenarbeitsformen: - My life as researcher - Equality in Education - Zukunftswerkstatt - Equality in Education	Stadtbesichtigung Dia-Vortrag: Berlin Disco Flohmarkt Zoobesuch	Training mit Übung Unterricht (Dia-)Vortrag Gruppenarbeit Workshop Erkundung Plenarsitzung

Tab. 18: Faktische Veranstaltungspraxis der 2. Woche des 1. Blocks

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
F-Methode: Nicht-teilnehmende Beobachtung Diverse Erkundungsorte, Einführungsvortrag Workshop: Kreatives Schreiben EEI-Bibliotheksbesuche Vorträge: - Ethics of Investigation - German Aid - Interview - Observation	Videopräsentation von Äthiopien Shopping Disco Potsdam-Besuch	Training mit Übung Unterricht Vortrag Gruppenarbeit Workshop Exkursion Plenarsitzung

Tab. 19: Faktische Veranstaltungspraxis der 3. Woche des 1. Blocks

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
F-Methode: Teilnehmende Beobachtung, Interview Erkundungsort: DED, Barbecue-Abend Vorträge: - Forschungserfahrung in Afrika: Gender - Arbeit mit Datenanalyse in Afrika	Wochenendausflug nach Stralsund und Rügen	Training mit Übung Unterricht Vortrag Gruppenarbeit Exkursion Plenarsitzung

Tab. 20: Faktische Veranstaltungspraxis der 4. Woche des 1. Blocks

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
F-Methode: Dokumentenanalyse, Log-Buch Exkursionen, Einführungsvorträge: - Industrieunternehmen Siemens und Solon - ein Berliner Rathaus (Lokal-/Regierungspolitik) und Party - Heinrich-Böll-Stiftung (Entwicklungspolitik in Afrika)	Homosexuelle Disco Shopping Barbecue in Kreuzberg Zoobesuch Schifffahrt durch Berlin	Training mit Übung Unterricht Vortrag WS-Präsentation Gruppenarbeit Erkundung Plenarsitzung

Tab. 21: Faktische Veranstaltungspraxis der 5. Woche des 1. Blocks

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
F-Methode: Gruppendiskussion Erkundungsort: BAZ/ISD Arbeitstreffen Südliches Afrika, Party Vortrag: History of Africans in Germany Treffen der Interessengruppen: - Forschungsmethoden - Human Rights	Videovorführung: Forgotten Victims Kinobesuch (DFFB) Flohmarkt Biohof, Lange Nacht der Museen	Training mit Übung Unterricht Vortrag Gruppenarbeit Erkundung Plenarsitzung

Tab. 22: Faktische Veranstaltungspraxis der 6. Woche des 1. Blocks

Sitzungsinhalte	Dissertationsinteresse	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
Informationstechnik u. Hochschule	- Einzelinterviews mit - Teilnehmer/-innen	...	Training mit Übung

Vorträge: - Methoden in Higher Education - Proposal Writing - EEI-Clearinghouse - Bildungsserver Round Table: Human Rights Exkursionen zu Dokumentationszentren, Bibliotheken Vortrag: Schule (Case Study) Thematische Gruppen: Projektpläne Abschiedsfest			Unterricht Vortrag Gruppenarbeit Erkundung Plenarsitzung
---	--	--	--

Tab. 23: Faktische Veranstaltungspraxis der 7. und letzten Woche des 1. Blocks

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
Verschiedene Arbeitsgruppen für Abschlussarbeiten Weiterarbeit an den Projektplänen Abschlusssessen Abschlussevaluation Ausblick auf die Folgezeit	Videovorführung: Black Survivor	Gruppenarbeit Plenarsitzung

Quelle: Basistext-1610 - 1680

Blockzwischenzeit: Feldphase

An den ersten Block schloss sich eine sogenannte Feldphase in den Heimatländern der Teilnehmer an. Sie war zur weiteren Datensammlung bzw. -erhebung und Strukturierung der Projektidee vorgesehen. Das Interim wurde von den Durchführenden zur Nachbereitung des vorauslaufenden Blocks und zur Vorbereitung des 2. Blocks verwendet.

Implementierte Sitzungen des 2. Blocks

Der letzte Block umfasste vier Wochen. In dieser Zeit wurde vermehrt an den persönlichen Forschungsarbeiten weitergearbeitet; das Computertraining wurde fortgesetzt, es gab Vorträge u.a. zum forschungspraktischen Vorgehen; außerdem übergreifende Workshops mit einem Parallelprogramm des Fachbereichs 21 sowie halböffentliche Sitzungen unter Mitwirkung des Fachbereichs 21. Thematisch wurde mit Schulerkundungen ein neuer Akzent gesetzt. Vergleiche Tab. 24, Tab. 25, Tab. 26, Tab. 27:

Tab. 24: Faktische Veranstaltungspraxis der 1. Woche des 2. Blocks

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
Eröffnung: - Auswertung des 1. Blocks und der Zwischenzeit - Ausblick auf 2. Block Thematische Gruppen: Forschungsberichte Erfahrungsdiskussion mit TU-Student/-innen Exkursion zum Haus der Wannsee-Konferenz Vortrag: Forschungspolitik in den Herkunftsländern	...	Training mit Übung Vortrag Gruppenarbeit Workshop/Exkursion Plenarsitzung

Tab. 25: Faktische Veranstaltungspraxis der 2. Woche des 2. Blocks

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
Thematische Gruppen: Forschungsberichte Vortrag: Kriterien für den Forschungsbericht Sabines bzw. mein Dissertationsvorhaben Diskursanalyse	Eritrea-Treffen Bistro mit Disco	Training mit Übung Vortrag Gruppenarbeit Plenarsitzung

Tab. 26: Faktische Veranstaltungspraxis der 3. Woche des 2. Blocks

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
Forschungs-Methode: Action Research Exkursionen in Schulen: Kita, Lernwerkstatt Einführungsvortrag: System of German Education Thematische Gruppen: Forschungsberichte Tagessitzung: - Irmgards Evaluation über KUTERA - ZED-Programm „UNISTAFF“ - Themen des FB 21 Abschiedsfest	Tansania-Tourismus-Abend Länderberichte	Training mit Übung Gruppenarbeit Exkursion Plenarsitzung

Tab. 27: Faktische Veranstaltungspraxis der 4. und letzten Woche des 2. Blocks

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
Vortrag: PC-Software Hochschulkontaktgespräche Thematische Gruppen: Forschungsberichte Abschluss schriftlicher Arbeiten Abschlussevaluation Festiver Stand-In-Abschluss	Konzert in der Philharmonie	Vortrag Kontaktgespräch Freiarbeitszeit Plenarsitzung Gruppenarbeit

Quelle: Basistext-2666 - 2669

Der Charakter der hier untersuchten Veranstaltung „Education and Social Change“ ist in der Veranstaltungsdokumentation (Basistext-1328) wie folgt beschrieben:

„It is a programme for small scale empirical research in the field of education which will combine theory and practice in empirical research with computer assistance. It will follow an integrative approach by orienting it around the central theme „equality in education“ in the home countries of the participants and in Germany. Thus the programme will offer a comparative perspective in exploring similar problems in different institutions and field of education in Africa and Germany“.

2.2 Beobachtung, Sammlung und Sicherung von Daten

Ich selbst war Mitarbeiterin und zugleich Forscherin der im vorausgehenden Kapitel 2.1 skizzierten Veranstaltung. Ich nahm daher ihre Erforschung als Selbstbetroffene in Binnenperspektive vor. In diesem Stadium war mir der Blick auf die Sinnkontexte der Praxis notwendigerweise zunächst verstellt, so dass mir manche Praktiken und Sinnstrukturen schleierhaft waren: Als Mitarbeiterin erlebte ich im primären Rahmen (vgl. Goffman 1977) viel Ungereimtes sowie heftige Auseinandersetzung.

Um hinter den Sinn des Ganzen und seiner Szenen zu kommen, tastete ich mich an die zu erforschende Praxis heran und wählte als Beobachtungsstrategie „teilnehmende Beobachtung“; ich übernahm die Funktion einer Praxisforscherin. Um die Veranstaltungswirklichkeit möglichst umfassend zu dokumentieren, sammelte ich Dokumente im Kontext der Veranstaltung wie z.B. Ausschreibungstexte, Programmkonzeptionen, Sitzungsprotokolle, Selbstdarstellung des Bildungsträgers etc. Den Ereignisverlauf selbst protokollierte ich anhand von Tagebuchnotizen sowie Ton- und Bildmitschnitten von Veranstaltungssitzungen, bei denen ich anwesend war. Auch vermeintlich brauchbare Sitzungsinhalte nutzte ich als Informationspool; z.B. Sitzungen, die Qualifizierungsmöglichkeiten für die Teilnehmergruppe zum Inhalt hatten. Die Daten wurden durch den Veranstaltungsverlauf erzeugt und fielen mir quasi zu. Um potientiell Ausdeutungsmaterial anzureichern, führte ich in Sitzungen zusätzlich leitfadenorientierte Einzelinterviews⁹⁹ und teilstandardisierte Evaluationen durch, und zwar mit allen beteiligten Akteuren außer den Assistentinnen. Ich ging so vor:

- Die Teilnehmer befragte ich auf ihren Erwartungshorizont und die Verwendbarkeit der Lernkontexte hin. Dies erfolgte im Rahmen einer Sitzung und gesondert durch Einzelinterviews.
- Die Teilnehmer befragte ich im Rahmen einer teilstandardisierten Evaluation zu verschiedenen Aspekten der Veranstaltung schriftlich und überwiegend anonym. Dies erfolgte organisationsbedingt erst im 2. Block durch wöchentliche Evaluationen¹⁰⁰.

Außerdem befragte ich das Veranstaltungspersonal (Programmleiter und Durchführende) nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme zur Veränderungsbandbreite der Veranstaltung und zu ihrer persönlichen Expertise.

⁹⁹ Aus organisatorischen und technischen Gründen konnten die Einzelinterviews mit den Teilnehmern nicht weiterverwendet werden und blieben also bei der empirischen Analyse (Teil B Kap. 5) unberücksichtigt.

¹⁰⁰ Die jeweils abgeschlossene Veranstaltungswoche sollte von jedem Teilnehmer anonym evaluiert werden. Fünf Fragekomplexe hatte ich vorgegeben: psychisches Wohlergehen – verwertbare Inputs – verwertbare Lernressourcen und Arbeitsmittel – Lernerfahrung – soziale Performanz in der Gruppe. Mit einem unstrukturierten Feld eröffnete ich die Möglichkeit, eigene Kommentare kundzutun. Die Ergebnisse wurden zu Beginn der jeweils neuen Veranstaltungswoche ausgehängt. Sie wurden nicht diskutiert; anlassbezogen wurden die Ergebnisse indes vom Core-Team verwendet.

3. Formulierende Interpretation: Basistext

Die in ihrem Selbstausdruck wahrgenommene und okkasionell gesicherte didaktische Wirklichkeit der Veranstaltung wird strukturiert, indem sie über einen Primärtext dokumentiert wird. Ich bringe diese formulierende Interpretation (vgl. Bohnsack 2000 und 2003) auf den Begriff „Basistext“.

Das erste Kapitel beschreibt den Basistext und seine Funktion. Das nachfolgende Kapitel weist seine strukturelle Verwendung im Gesamt der Forschungsorganisation aus.

3.1 Charakter des Basistextes

Daten sind als Träger der individuellen Perspektiven der Akteure auszumachen und mit symbolischer Funktion zu bestimmen. Soziale Handlungsstrukturen bzw. Praktiken haben Deutungsmuster zur Referenz. Sie vermitteln sich also über gemeinsame Erfahrungsräume.

Dokumentation der empirischen Realität: Formulierende Interpretation

Die gesammelten und protokollierten Verlaufsdaten der faktischen Veranstaltungswirklichkeit überführte ich in ein Textformat, wobei ich sie um verfügbare Objektivationen wie veranstaltungsbezogene Publikationen und sonstige Texte ergänzte. Dokumentiert sind in chronologischer Abfolge scheinbare Fakten und Deutungsmuster in Relation zu den Relevanzen der Akteursperspektive und erstellt in Binnenperspektive. Diese formulierende Interpretation (vgl. Bohnsack 2000 und 2003) brachte ich auf den Begriff „Basistext“. Auf diesem Deutungsgrund kann er als formulierter, situierter Bedeutungskontext und als basale Ausdeutungsfolie bezeichnet werden.

Texte sind fraglos Ausdruck einer immer schon interpretierten Realität, der Wirklichkeit. Als mitvollziehende Beschreibung ist der Basistext in der Sprache der empirischen Wirklichkeit gehalten, um die Veranstaltung verlaufsgetreu abzubilden. Alle Akteure und Organisationen einschließlich meiner Person und mit Ausnahme des Veranstalters und Organisationseinheiten habe ich anonymisiert. So sollen Rückschlüsse unterbunden werden. Auch Vorinterpretation wird dadurch vermieden. Alle mir verfügbaren, empirischen Materialien die im Kontext der Veranstaltung stehen, sind sowohl im Fließtext des Basistextes als auch in seinen Fußnoten vermerkt. Der Basistext hat demnach verweisenden Charakter und kann als Informationsträger gehandelt werden, der schnellen Zugriff auf die empirischen Materialien erlaubt, wenn eine Stelle im Text genauer betrachtet werden soll. Das benannte Material ist im 2. Band dokumentiert und kann bei Bedarf herangezogen werden.

Validierung der Interpretation: Survey-Feedback

Über eine konsensfähige Realitätsbeschreibung wird versucht, dem Anspruch an Wissenschaftlichkeit zu genügen. Die konsensfähige Realitätsbeschreibung wird auf die formulierende Interpretation, also auf den Basistext angewandt und erfolgt durch das sogenannte Survey-Feedback ¹⁰¹.

Survey-Feedback in der ursprünglichen Verwendung (LEWIN)

Survey-Feedback bezeichnet eine Forschungs- und Validierungsmethode, die der Aktionsforschung zuzuordnen und in der Tat auf Kurt LEWIN zurückzuführen ist (vgl. Jöns 2001). Survey-Feedback ist als basales Element der Organisationsentwicklung ausgewiesen und in dieser Bestimmung als kombiniertes Instrument aus Mitarbeiterbefragung und Vorgesetztenbeurteilung zu identifizieren (ebd.). Der methodische Ablauf ist wie folgt zu beschreiben: Die Akteure analysieren zunächst gemeinsam die interessierenden Ereignisse ihrer geteilten Wirklichkeit und planen aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse wieder im Verbund und nach gewissen Relevanzen im Bezugsrahmen ihrer geteilten Wirklichkeit und gegebenenfalls umgebender Kontexte zu verändernde Dispositionen wie z.B. Einstellung, Zufriedenheit oder Spannungslagen wie z.B. Konflikte und Visionen.

Spezifizierung für den vorliegenden Einzelfall

Zur Verwendung im Rahmen vorliegender Dissertation habe ich das Survey-Feedback aus seinem ursprünglichen Funktionszusammenhang herausgelöst und spezifiziert: Deutungsgrund für das Survey-Feedback ist nicht die unmittelbare Beobachtung der empirischen Realität, sondern die bereits primärtextuell verfasste Wirklichkeit: Um eine konsensfähige Realitätsbeschreibung zu erzielen, wurde den beteiligten Akteuren „Programmleiter“ und „Durchführende“ der Basistext zur Gegenicht gegeben. Zweck des methodischen Vorgehens ist daher die Wirklichkeitsbeschreibung wissenschaftlich abzusichern und nicht, den organisationellen Kontext wie z.B. das Unternehmen oder die Veranstaltung zu verbessern. Insofern habe ich freilich auch von einer „Vorgesetztenbeurteilung“ abgesehen.

Die Verschränkung der Wahrnehmungsperspektiven und Deutungsmuster führt zu einer näheren und idealiter eindeutigen Validierung der formulierten Interpretation: Die Perspektivenverschränkung kann konvergierend wirksam werden, indem Erinnerungslücken geschlossen werden. Sie kann divergierend wirksam werden, indem gegebene Faktenschilderungen abweichend wiedergegeben oder geleugnet werden. Und sie kann mit ergänzender Funktion hervortreten, indem weitere Aspekte hervorgekehrt werden. Die intersubjektive Beschrei-

bungspraxis dokumentiert sich über prozess- und zeitnahe Reflexionsschleifen und lässt diskursiv ein dichteres Bild der Veranstaltung und ihrer Kontexte entstehen. Obwohl das Survey-Feedback genuin nicht lernförderlich konzeptualisiert wurde, darf seine lernhaltige Wirkung nicht unbeachtet bleiben. Vielmehr kann und sollte sie im Zeichen einer pädagogisch bestimmten Praxisforschung lernförderlich organisiert werden. Auch wenn das Survey-Feedback vordergründig zur Validierung der Beobachtertheorie spezifiziert wurde, wird bei den Akteuren ein Reflexionsvorgang in Kraft gesetzt, der systemische und rekursive Wirkungen mit Gewissheit zeitigt. Reflexionsstufen und Veränderungslagen sind über die veränderten Deutungsmuster der zum Survey-Feedback hinzugezogenen Akteure im Basistext, Teil C, zu identifizieren (vgl. Band 2).

Bewertung des „Survey-Feedback“

Allerdings stehen Konsistenz des prinzipiell unabschließbaren Basistextes, Analyseergebnisse und sinnfällig Erkenntniswert in Verweisungszusammenhang. Zudem können reaktive Tendenzen nicht ausgeschlossen werden, da die Leistungsfähigkeit des Survey-Feedbacks in Relation zu situativen Bedingungsfaktoren wie z.B. verfügbare Zeit, Energie und Motivation und in Relation zur biografischen Vorstrukturierung des Gegenlesers steht. Im erkenntnisleitenden Rahmen des interpretativ-historischen Forschungsverfahren sind jedoch die beiden vorgenannten Einschränkungen „Unabschließbarkeit“ und „unzureichende Kompetenzen der übrigen Deuter“ zu entkräften, da freilich nur historische Gültigkeit beansprucht wird und der identifizierte Mangel in der Tat Ausdruck der geteilten Wirklichkeit ist.

Bemerkenswert im Bezugfeld des Survey-Feedbacks sind die Kommentare der Durchführenden: Handelt es sich um tendenziöse Äußerungen wie z.B. Beschönigung, Verdeckung, Umdeutung oder um Schließung von Informationslücken, verbürgt dies eo ipso Erkenntniswert und erlaubt Rückschlüsse. Außerdem muss bedacht werden, dass der Basistext auf einer individuellen Dokumentations- und Präsentationsperspektive gründet; ein anderer würde infolge anderer Aufmerksamkeitshaltung ggf. eine deutlich abweichende Wirklichkeitsbeschreibung liefern.

Ein gewichtiger Vorteil des Basistextes ist darin zu sehen, dass er gemeinsam geteilte Realität zum Ausdruck bringt, so dass ein umfassenderes und weitgehend geschlossenes Bild des zu erforschenden empirischen Realitätsausschnitts entsteht, als gemeinhin über Interviews oder Biografien erhalten wird. Diese singulären Wirklichkeitsbeschreibungen vermögen Wirklichkeit lediglich fragmentarisch ohne den umfassenden Kontext zum Ausdruck zu bringen.

¹⁰¹ Die Validierungsmethode ist auch mit „Survey-Research und Feedback“-Verfahren und „Data-Survey-Feedback“ umschrie-

3.2 Strukturelle Funktion des Basistextes

Der so erhaltene Basistext ist Datenlieferant für die nachfolgende Rekonstruktion und Interpretation der didaktischen Handlungsstrukturen und Praktiken. Die Materialgrundlage ist deutungs offen und findet in vorliegender Forschungsorganisation in zwei Bereichen Verwendung. „Die Dokumentation ist nicht nur neutrale Aufzeichnung, sondern ein wesentlicher Schritt zur Konstruktion von Wirklichkeit im qualitativen Forschungsprozeß“ (Flick 1995: 23).

Der Basistext konstituiert die Konstruktion des handlungshermeneutischen Analysemodells und liegt zunächst als formulierte Beobachtung vor. Der Basistext dokumentiert den dramatischen bzw. dramaturgischen Strukturverlauf¹⁰² der faktischen Veranstaltung: In rahmenanalytischer Beschreibung besteht dieser aus primären Rahmen und Fehlrahmungen (vgl. Goffman 1977). Vom strukturhermeneutischen Pol her betrachtet dokumentiert der Basistext Strukturbrüche und Musterwandel. Aus handlungshermeneutischer Sicht sind wechselnde Kontexte und Relevanzen und damit verbunden Motivationsstrukturen und Handlungspotentiale aufweisbar. In ethnomethodologischer und postempiristischer Bestimmung sind institutionelle Kontexte enthalten und routinisierte Praktiken der Akteure dokumentiert.

Auf das als Basistext verfasste, empirische Material wird das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell angewendet. Der Basistext ist Teil der interpretierenden Rekonstruktion von didaktischen Handlungsstrukturen der gegebenen Qualifizierungsmaßnahme und nimmt daher im Gesamtkontext vorliegender Arbeit eine zentrale Position ein. Er ist mithin im Bestimmungshorizont interpretativ-historischer Forschungsverfahren zu orten, wonach Daten der Vorrang vor Theoriebildung eingeräumt wird. Und ein weiteres Kriterium der Wissenschaftlichkeit erfüllt der Basistext: Im Zielkontext einer sinnaufklärenden Erforschung können Verweise in der nachfolgenden Realanalyse eigenständig überprüft und weiterleitende Überlegungen angestellt werden. Desweiteren können dem Basistext der historische Entwicklungsprozess der dokumentierten Qualifikationsmaßnahme und die Haltungen der gegenlesenden Akteure entnommen werden.

ben.

¹⁰² „Dramaturgischer Verlauf“ ist als Ergebnis von inszenierter Organisation und Steuerung zu bestimmen. „Dramatischer Verlauf“ hingegen bezeichnet den Selbstausdruck empirischer Praxis ungeachtet dessen, ob die dramatischen Wendepunkte zufälliges Ergebnis sozialer Praktiken oder intendiertes Ergebnis des Didaktikers sind.

4. Architektur des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells

Qua Definition öffnet ein Modell den Blick auf reale Praxis in ihrem Selbstausdruck und bestimmt die Beobachterperspektive. Wird ein Modell unter dem historisch-interpretativen Forschungsparadigma auf eine soziale Realsituation angewendet, folgt es dem Leitmotiv, ihre Sinnkontexte aufzuklären.

Das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell generiere ich objektspezifisch, d.h. ausgehend von dem zu analysierenden Realitätsausschnitt entwickle ich seine Semantik und wende das Modell hernach handlungshermeneutisch auf den Handlungsverlauf oben benannter Qualifizierungsmaßnahme an. Zielführend zur Klärung der Sinnkontexte bzw. Logik der didaktischen Handlungsstrukturen konzeptualisiere ich daher Beobachtung, Beschreibung und analytische Rekonstruktion. Sinnaufklärende Forschungsfragen könnten bspw. folgende sein:

- Folgen die Praktiken funktional-didaktischer Logik, repräsentiert durch wissenschaftliches Wissen?
- Folgen die Praktiken alltagsdidaktischer Logik, repräsentiert durch alltagsweltliches Wissen
- Folgen die Praktiken hybrider Logik?
- Welcher Ausdruck bricht sich Bahn; der institutionelle oder der lernerspezifische etc.?

Zunächst konzeptualisiere ich die Beobachtungsfiguren; dazu verwende ich insbesondere Erkenntnisse aus Teil A, Kap. 3. Hierauf entwickle ich die Beobachtungsstrategien, wozu ich auf den theoretischen Fundus von Teil A Kap. 4 zurückgreife und darunter folgende Forschungsperspektiven funktionalisiere:

- die methodologischen Erklärungsansätze des Strukturalismus, des Postempirismus, der Ethnomethodologie
- die ethnomethodologischen Methodiken Rahmenanalyse von Erving Goffman, Handlungshermeneutik von Sylvia Kade und Dokumentarische Methode von Ralf Bohnsack.

4.1 Beobachtungsfigur

4.1.1 Didaktische Figuren

Im Gegensatz zu den verbreiteten, tendenziell normativ und ding-ontologisch gestimmten Modellen naturalistischer Logik nimmt das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell eine dynamische, historische und systemische Beobachterperspektive ein.

Für das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell konzeptualisiere ich Komponenten, die ich auf den wahrnehmungsstrukturellen Begriff der „didaktischen Figur“ bringe. Qua Definition handelt es sich bei Figuren um sich bildende Gestalten, bestehend aus sinnhaften Handlungsstrukturen. Sie präsentieren sich mehr oder weniger konturscharf in variabler Ausdehnung und markieren komplementäre Grenzflächen, so dass auch Übergänge, Wechsel und

Gestaltänderungen prinzipiell beobachtbar sind. Die didaktischen Figuren dokumentieren sich über ihren lebensweltlichen oder sachstrukturellen Ausdruck. Ihre Prozessdynamik ist einerseits durch ihre spezifische Strukturierung und andererseits durch ihre Musterentfaltung im chronologischen Verlauf bestimmt.

Ich konzeptualisiere die didaktischen Figuren, indem ich grundlegend auf die verfügbaren didaktischen Beschreibungen zurückgreife (vgl. Teil A Kap. 3). Im paradigmatischen Bestimmungsrahmen des Modells bringe ich sie auf prozessdynamische, deutungsoffene Begriffe und sehe von den gängigen ding-ontologischen und zuschreibenden Bezeichnungen ab. Eine Ausnahme bildet insofern der Terminus Verwendungsorientierung, als er im erwachsenendidaktischen Referenzrahmen ausgeprägt wurde und somit bereits prozessual zu identifizieren ist. Er steht in Gegensatz zur gängigen ding-ontologischen, schuldidaktischen Terminologie. Die didaktischen Figuren werden am vorliegenden Einzelfall entwickelt, so dass sie den „Selbstaussdruck“ besonders gut explizieren. Das Repertoire an didaktischen Figuren ist bei weiterer Verwendung auf seine Nutzbarkeit zu prüfen, d.h. wieder objektspezifisch zu orientieren und gegebenenfalls zu erweitern.

4.1.1.1 Benennungspraxis

Leitend bei der Bestimmung der personenspezifischen didaktischen Figuren ist die lebensweltliche Referenz. Daher bezeichne ich die didaktische Figur des Teilnehmers als „Lebensweltlichen Ausdruck des Teilnehmers“ und die didaktische Figur des Durchführenden als „Lebensweltlichen Ausdruck des Durchführenden“.

Die didaktische Figur „Institution“ ist mehrperspektivisch zu deuten; sie kommt phänomenologisch als Programmleiter und figurativ in verfestigten Erwartungsstrukturen anhand von Dokumenten etc. zum Ausdruck. Daher bezeichne ich sie als „institutionellen Ausdruck“.

Die übrigen didaktischen Figuren sind sachstrukturell zu bezeichnen und stehen in Relation zueinander. Zu ihrer Benennung mache ich Anleihe bei den vorgängigen didaktischen Modellen und bestimme sie als „strukturellen Ausdruck“.

4.1.1.2 Kurzcharakterisierung der didaktischen Figuren

Diese Modellkomponenten werden zunächst kurz charakterisiert (vgl. auch Abb. 8) und dann schrittweise erklärt.

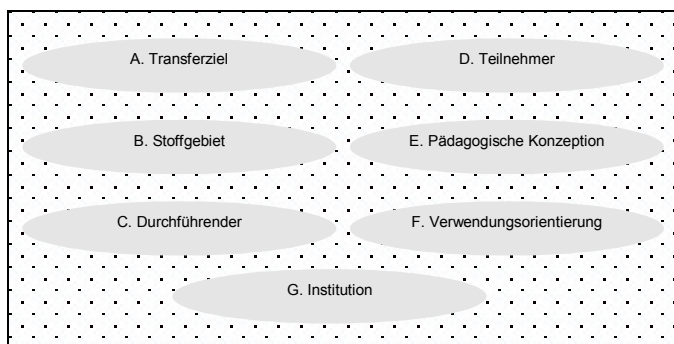


Abb. 8: Didaktische Figuren des Modells

A. Struktureller Ausdruck des Transferziels (Lehr- bzw. Lernziel)

Definitionsinstanz und Dimensionierung des Transferziels werden am empirischen Material konkretisiert. Das Transferziel wird von einem Akteur des organisierten Lernkontextes, in der Regel vom Durchführenden, bestimmt. Es muss alle Lerner betreffen und sein Erfolg muss feststellbar sein.

B. Struktureller Ausdruck des Stoffgebiets (Inhalte, Themen)

Das Stoffgebiet bezeichnet je nach Situation Inhalt – in der Beschreibung von HEIMANN „pragmata“ – und Themen. Es wird von einem Akteur des organisierten Lernkontextes, in der Regel vom Durchführenden, nach gewissen Kriterien und in der Regel vom Lernziel ausgehend konzeptualisiert.

C. Lebensweltlicher Ausdruck des Durchführenden

Der lebensweltliche Ausdruck des Durchführenden transportiert Habitus, Rolle oder Funktion:

- kommunikative Referenz (Nähe resp. Ferne)
- Handlungsspielraum
- persönlicher Horizont: Vorlieben, Haltungen, Motive, Sachverstand

D. Lebensweltlicher Ausdruck des Teilnehmers

Ich bestimme diese didaktische Figur als lebensweltliche Vorstrukturierung des Teilnehmers, worunter ich insbesondere semantischen Vorbegriff, Lernvoraussetzung und Aneignungsmodus, Motivgrund sowie Werteverständnis fasse.

E. Struktureller Ausdruck der Pädagogischen Konzeption

Die Pädagogische Konzeption umfasst folgende Dimensionen:

- chronologische Dimension: Dramaturgie und Temporalstruktur
- organisatorische Dimension: Prinzipienentscheidungen, Monitoring, Lernerfolgskontrolle
- konzeptionelle Dimension: Methoden
- situative Dimension: Interventionsmethoden, Lernverfahren

F. Struktureller Ausdruck der Verwendungsorientierung

Die Teilnehmer bestimmen den Verwendungsbereich möglichst selbst und artikulieren ihn in der Planungsphase.

G. Institutioneller Ausdruck

Der institutionelle Ausdruck gründet auf tendenziell invarianten, gesellschaftlichen Sinnvorgaben. Er figuriert als handlungsleitende Sinn- und Deutungsreferenz und übernimmt somit legitimatorische und symbolische Funktion. Die Erwartungsstrukturen der Akteure äußern sich im institutionellen Kontext demnach in relativ verfestigten Praktiken, die an individuellem wie auch kollektivem Handeln durchschlagen. Der institutionelle Ausdruck kann sich makro-, meso- und mikrodidaktisch thematisieren.

4.1.1.3 Beschreibung der didaktischen Figuren

A. Struktureller Ausdruck des Transferziels (Lehr- bzw. Lernziel)

In gering strukturierten, alltagsgebundenen Lernkontexten werden Ziele im Prozess bestimmt, wobei sie sich diskontinuierlich in Relation zur situativen Selbstvergewisserung wandeln. Die mehr oder weniger intendierten Lernhandlungen sind tatsächlich erst retrospektiv im Spektrum von einer tentativen Suchbewegung bis hin zu allenfalls diffuser Zielgerichtetheit zu identifizieren und als Lernziel bestimmbar. Funktional strukturierte Lernkontexte unterliegen hingegen per definitionem einer Intentionalität.

Ein Telos im Kontext der funktionalen Lernsettings präsentiert sich über den zunächst deutungsoffenen Begriff „Transferziel“, der gemeinhin in funktionalisierter Bestimmung gebraucht wird. Die Funktionsbestimmung ist durch bipolare Perspektivrichtungen ausgewiesen: Hat „Transferziel“ die zielgerichtete Weitergabe von präempirischen Wissensbeständen zur Referenz, wird es als Lehrziel funktionalisiert; hat das Transferziel die Aneignung von präempirischen Wissensbeständen durch den Lerner zur Referenz, wird es als Lernziel gehandelt. Wie die Praxis zeigt, werden Transferziele gleichwohl different identifiziert.

Transferziele werden in der Regel vom Stoffgebiet abgeleitet und sind mit der Funktion bestimmt, Lernergebnisse bzw. die Verfügung eines sodann erworbenen Deutungs- und Wis-

sensrepertoires zu antizipieren und sicherzustellen. Die Zielerreichung wird demnach kontrolliert und in Relation zum intendierten Lernverhalten evaluiert.

Im mikrodidaktischen Funktionsbereich werden Transferziele vom durchführenden Lehrer bzw. Erwachsenenpädagogen in Relation zur Temporalstruktur eines Lernsettings formuliert; im meso- und makrodidaktischen Funktionsbereich hingegen unspezifisch.

Während in der schuldidaktischen Kontextierung der Bestimmungshorizont von Transferzielen epochal-curricular zu identifizieren ist, übernimmt in der erwachsenendidaktischen Kontextierung der institutionelle Selbstausdruck die Funktion eines Deutungsgrundes, in welchem Transferziele implizit oder explizit enthalten sind. Dadurch, dass erwachsenendidaktische Einrichtungen tendenziell der Konjunktur des Marktes und gesellschaftlichen Transformationsprozessen ausgesetzt sind, werden Transferziele in diesem Funktionsbereich häufiger dezidiert oder beiläufig neu bestimmt.

Historische schuldidaktische Fundierung

In der christlich-humanistischen Didaktik, die in COMENIUS ihren Vorläufer hat und Grundlage der bildungstheoretischen Didaktik ist, wurde die lernkontextuelle Intentionalität nicht expliziert.

Zeigte sich die bildungstheoretische Didaktik nach WENIGER in ihren Anfängen noch inhaltsorientiert, stellte KLAFKI in späterer Zeit ihre Intentionalität heraus, indem er den Bildungsbegriff zunächst als „Weiterentwicklung und das Werden des kulturellen Seins“ beschrieb und zu einem späteren Zeitpunkt zu verwirklichende Maximen wie z.B. Solidarität bestimmte. Damit unterstrich KLAFKI Intentionalität als ein Element im unterrichtlichen Setting.

HEIMANN erkannte dem Lernziel in seiner lerntheoretischen Didaktik die Bedeutung als organisierendes didaktisches Element zu. Er deutete es in handlungstheoretischer Perspektive als Fertigungsanforderungen, die der Schüler im unterrichtlichen Setting zu erwerben habe und setzte diese in Relation zu den intentionalen Kategorien Denken – Fühlen – Wollen. Bildungstheoretische und lerntheoretische Didaktik bestimmten Intentionalität nicht funktional, sondern inhaltlich.

Lernziel- und Curriculumtheorien machten Anleihe bei HEIMANNs inhaltlichen Kategorien und differenzierten Intentionalität weiter aus, und zwar zum einen als Anforderungsprofil für die Funktionsträger und in dieser Bestimmung als Lern- und Lehrziele. Zum anderen war die Taxonomie in pädagogische Richt-, Grob- und Feinziele mit abnehmendem Abstraktionsgrad und also zunehmender Präzisierung zu identifizieren (vgl. Möller, Teil A Kap 3.1.3).

Bestimmung von Transferzielen

Intentionen als Ziele, Absichten oder Zwecke werden in der Schuldidaktik und in der Erwachsenenendidaktik, sofern sie sich durch die schuldidaktischen Modelle begründet, immer von der pädagogischen Instanz (z.B. Lehrer oder Lehrplan) aus definiert und nie vom Lerner selbst bestimmt. Z.B. sind „Funktionsziele“ ein Begriff aus der „Programmplanung“, und „Dispositionsziele“ markieren einen Begriff aus der Mikrodidaktik (Tietgens 1992: 102).

Üblicherweise werden die Lernziele im schuldidaktischen Setting vorher und im erwachsenendidaktischen Setting zu Beginn oder während der Planungsphase bestimmt, indem die Ergebnisse der Lernhandlungen antizipiert werden. Als Beispiel für lernkontextuelle Intentionalität sei aus der bildungstheoretischen Didaktik das invariant und ahistorisch fixierte Bildungsideal angeführt.

Die Relevanz der formulierten Transferziele für sonstige Akteure wie z.B. Pädagoge oder Institution wird in der Regel nicht thematisiert.

Spezifizierung für das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell

Ich stelle für das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell die didaktische Figur „Struktureller Ausdruck des Lernziels“ zur Verfügung. Der Begriff hat die Aneignung von fremden Objektivationen durch den Lerner bzw. Teilnehmer zur paradigmatischen Figur. Der Begriff des Lernziels lässt die Definitionsinstanz offen, thematisiert sich aber in den teilnehmerorientierten Referenzpunkten „Teilnehmer“ und „Lernhandlung“ entweder in antizipativer Vorwegnahme oder in retrospektiver Identifikation. Der Lernzielbegriff ist globaler als der verengte „Lehrzielbegriff“ und präziser als die mit „Absicht“ konnotierte Intention.

Das Lernziel muss alle Teilnehmer betreffen und sein Erfolg muss feststellbar sein. Definitionsinstanz, Dimensionierung und Wirkungsrichtung des Lernziels ergeben sich im Selbstausdruck aus dem Basistext.

B. Struktureller Ausdruck des Stoffgebiets (Inhalte, Themen)

Bereits COMENIUS konzeptualisierte „Inhalt“ neben den Kategorien „Educandus“ und „Pädagoge“ als weitere Kategorie, was letztlich das didaktische Dreieck ergab.

In der Deutung von TIETGENS kommt das Stoffgebiet als „ein Etwas, Unbeherrschtes, Undurchschautes“ daher (Tietgens 1992: 9). In analytischer und funktionalisierender Beschreibung ist „Stoffgebiet“ als präempirisches Wissen zu bezeichnen, das in funktional strukturierten Lernkontexten angeeignet bzw. zugeeignet werden soll oder für andere lernkontextuelle Operationen funktionalisiert wird. In dieser Deutung könnte es auch als „Lerngegenstand“ bezeichnet werden. Diese Bestimmung würde zwar das „Fremde“, das nicht im Bekanntheits- und Erfahrungshorizont des Lerners liegt und also die Kontextlimitation von „Subjekt“

und „Objekt“ emergieren lässt, zum Ausdruck bringen, ist aber aufgrund seiner phänomenalen ding-ontologischen Äußerungsform insofern zurückzuweisen, als in dieser Bestimmung offene prozessuale Bewegungen nicht beobachtet werden könnten.

Das präempirische Wissen präsentiert sich alltagsweltlich und implizit z.B. als im Lernkontext zu erwerbendes Erfahrungs- und Handlungswissen bis hin zum Deutungs-, Erklärungs-, Problemlösungswissen, das in der Regel wissenschaftlich und explizit daherkommt. Im Prozess der Wissensaneignung sind Stoffgebiet und Lernziel konstitutionsbedingt in einem spannungsgeladenen Verweisungszusammenhang zu identifizieren. Wird das präempirische Wissen weitreichend reflexiv strukturiert und neu relationiert, so dass es zu differenzierteren Deutungs- und Bestimmungsgründen von Welt führt und diese verfügbar macht, könnte es als Bildung bestimmt werden.

Historische schuldidaktische Fundierung

Die bildungstheoretische Didaktik akzentuiert die inhaltliche Dimension in einem intentionalen Bestimmungshorizont. Danach übernehmen Inhalte die Funktion von inhaltlichen Lernanforderungen an den Schüler: Er hat sich mit Objektivationen aus einem universell für gültig erklärten kulturellen Nexus auseinanderzusetzen, um seine Allgemeinbildung zu formieren. Insbesondere KLAFFKI verhandelte „Inhalte“ und bezeichnete sie in seinem Entwurf der „Kategorialen Bildung“ als materiale Bildung. Er ließ einen Inhalt erst gelten, wenn er einen Gehalt aufweise.

Auch die lerntheoretische Didaktik akzentuierte das Stoffgebiet, räumte ihm aber keinen Vorrang vor den anderen didaktischen Elementen ein. HEIMANN unterschied in Inhalte und in aktualitätsbezogene Themen. Inhalte differenzierte er in Wissenschaft (Systematik), Techniken (Form) und Pragmata (Inhalt). Das Stoffgebiet bestimmte er funktional und zweisinnig: Einmal als Plattform zur Thematisierung und Verwirklichung von Lernzielen, zum anderen mit der Funktion eines Lernanlasses.

Lernzielorientierte und curriculumtheoretische Entwürfe thematisierten das Stoffgebiet am Rande.

Erwachsenendidaktische Fundierung

Dem Stoffgebiet kommt in den theoretischen Überlegungen der Erwachsenenendidaktik im Gegensatz zur Schuldidaktik kein herausragender Stellenwert zu. Eine Erklärungsfigur ist darin zu sehen, dass Inhalte als ideologisch durchsetzt und zugerichtet gelten, indem sie aus einem überlieferten curricularen Fächerkanon entnommen werden und auf den persönlichen Auswahl- und Entscheidungskriterien des Durchführenden gründen. In der Regel werden Auswahl und Strukturierung des Inhalts vorgenommen, ohne auf die Lernvoraussetzungen wie z.B. Lernbiografie, Motivgrund oder Lernressourcen zu achten. Die lernhaltige und lern-

förderliche Wirkung ist daher in Zweifel zu ziehen; statt Lernanlass ist er tatsächlich häufig Lernhindernis. Fragwürdig ist grundlegend, ob das didaktische Strukturelement „Inhalt“ im relationalen Zusammenspiel mit sonstigen ausgemachten Relevanzen des Lernsettings fruchtbare Wirkung zu entfalten vermag. Die Erwachsenenendidaktik misst dem Inhalt auch insofern weniger Bedeutung bei, als Inhalte vage und bestimmungsbedürftig gelten. Inhalte werden als freischwebend auf dem Bildungskontinuum diagnostiziert und sind daher situativ auszuwählen und zu funktionalisieren.

Sowohl schuldidaktische als auch erwachsenendidaktische Modelle haben in der Lernziel-ebene einen zentralen Referenzpunkt. Auswahlkriterien und Anordnungsprinzipien borgt Erwachsenenendidaktik von der Schuldidaktik: Leitend ist die Kategorisierung von KLAFFI nach Stoffbeschränkung, Auswahl des Exemplarischen, Typischen und des Repräsentativen. Weitere Auswahlkriterien orientieren sich am Lerner und am Setting und firmieren unter „Horizontenerweiterung“ bzw. „Erweiterung der Wahrnehmungskanäle“ sowie „Veranstaltungsform“. Die Bestimmung von Auswahlkriterien und Prinzipien ist zeitdiagnostisch und paradigmatisch geleitet.

In der Praxis stößt man häufig auf Lehrstoff, der kein Inhalt, sondern eigentlich Methode ist. Z.B. wird „Gruppendynamik“ als Inhalt aufgefasst, obwohl es sich bei genauerer Erforschung eigentlich um eine Methode handelt.

Spezifizierung für das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell

Ich verwende für das alltagsdidaktische Analysemodell die didaktische Figur „Struktureller Ausdruck des Stoffgebiets“ und fasse es weit. „Stoffgebiet“ ist mehrperspektivisch und anschlussfähiger als „Lerngegenstand“. Es umschließt sowohl Inhalt – von HEIMANN auf den Begriff „pragmata“ gebracht – als auch Themen. Das Stoffgebiet ist prinzipiell bestimmungs- und begründungsbedürftig.

C. Lebensweltlicher Ausdruck des Durchführenden

Ausgehend von COMENIUS wurde stets der Lehrer bzw. Pädagoge neben dem Schüler bzw. Lerner und dem Inhalt als unterrichtskonstituierend bestimmt. Die daraus generierten schuldidaktischen Entwürfe und Modelle setzen sich nicht dezidiert mit der Person des Pädagogen und seiner lebensweltlichen Vorstrukturierung auseinander. Das schuldidaktische Handeln ist formaliter durch Ausbildung präformativ vorgegeben, so dass die Richtigkeit des unterrichtlichen Handelns und Wirkens zunächst unterstellt wird und hernach über Fortbildungen oder andere Korrekturinstrumente versucht wird aufrechtzuerhalten. In der Erwachsenenbildung ist keine standardisierte Qualifikation für Pädagogen gegeben; allenfalls wird dem Pädagogen ein Anforderungsprofil zugewiesen. Die den spezifischen didaktischen Prozessverlauf erheblich mitbestimmende lebensweltliche Vorstrukturierung des Durchführens-

den wird in der Regel von den präformativen Vorgaben und weiteren didaktischen Elementen überformt. In beiden Lernkontextierungen ist der Pädagoge realiter über die Aufgaben von Planung und Durchführung des didaktischen Settings zu identifizieren. Idealerweise hat er hernach Verlauf bzw. Ergebnisse des Lernsettings zu analysieren und für die Zukunft fruchtbar zu machen. In beiden didaktischen Kontextierungen sind die Handlungsspielräume von der Institution her mehr oder weniger stark vordefiniert. Dadurch, dass die Deutungs- und Definitionsinstanz beim Bildungsanbieter liegt, also nicht binnenperspektivisch und systemisch zwischen allen Mitakteuren erfolgt, ist das semantische Repertoire der Erwachsenenbildner notwendigerweise inadäquat und nicht anwendbar. Eine doppelte Hermeneutik würde hier Abhilfe schaffen.

Historische schuldidaktische Fundierung

In der Schuldidaktik ist das Rollenprofil des Pädagogen bzw. Lehrer fremdbeschrieben und eng definiert. Der Pädagoge wird einzig in einem teleologischen Funktionszusammenhang verortet, mit der Transferrolle des Lehrers versehen und sinnfällig mit der Aufgabe der unterrichtlichen Unterweisung bestimmt. Die Lehrtätigkeit ist dem mikrodidaktischen Handlungskontext zugeschrieben. Aufgrund der engen Auslegung sind Aufgabenprofil und Handlungsspielraum allenfalls durch einen „Regelübertritt“ erweiterbar.

Die bildungstheoretische Didaktik thematisierte die Person des Lehrers kaum. WENIGER machte allenfalls Angaben zu „Prinzipien“, die der Lehrer zu befolgen habe, d.h. zu Anforderungen, die aus dem bildungstheoretischen Didaktikverständnis herrühren.

HEIMANN stellte in seinem Berliner Didaktikmodell die Komponente „Entscheidungsfelder“ heraus, ohne sie legitimatorisch auszuweisen. Im Hamburger Didaktikmodell ist der Lehrer durch „gesellschaftliche Verantwortung“ bestimmt, die sich in einer gemeinsamen Unterrichtsplanung im Verbund mit Eltern und Schülern äußern sollte.

Die lernzieltheoretische Didaktik zog mit der bildungstheoretischen Didaktik und der lerntheoretischen Didaktik insofern gleich, als sie den Lehrer mit Anforderungen versah und ihm insbesondere die Aufgabe der Feinlernzielbestimmung zuwies. Auch ROBINSOHN dachte dem Lehrer unterschwellig Aufgaben zu wie z.B. unterrichtliche Aufbereitung der antizipierten Qualifikationsanforderungen an den Schüler.

Erwachsenendidaktische Fundierung

Die Funktionsbestimmung des Erwachsenenpädagogen beschreibt seit Anbeginn der erwachsenenpädagogischen Disziplin einen deutlichen Gegensatz zur schuldidaktischen Rollenzuweisung: Der Pädagoge ist in der Erwachsenenbildung meso- und mikrodidaktisch über die Aufgaben von Organisation, Strukturierung, Steuerung und Regelung des von ihm inszenierten funktional-didaktischen Settings zu identifizieren; in der mikrodidaktischen Praxis ist

die Rolle - Experte respektive Lernbedürftiger - situativ zu klären und zu bestimmen. In der Tat ist keine universell gültige Aufgabenbeschreibung gegeben, vielmehr äußert sich die Bestimmungspraxis gemeinhin in Selbstbeschreibung und Ausdruck bzw. Antwort auf historisch und gesellschaftlich emergierende Anforderungen, so dass die Funktionsbestimmungen derzeit das sich transformierende erwachsenenpädagogische Funktionssystem und das aufkommende ermöglichungsdidaktische Paradigma zu Referenz haben. Indem das Rollenprofil des Erwachsenenpädagogen selbst definiert wird, kann der Handlungsspielraum - allerdings im Referenzrahmen von institutionellen Vorgaben - situativ neu bestimmt und erweitert werden.

So ist unter dem Vorzeichen von Transformation und Partikularität ein Bedeutungswandel vom „instruierenden Wissensvermittler“ zum „lernförderlichen Entwicklungsbegleiter“ zu identifizieren (vgl. Schäffter 2005a: 1). Dadurch, dass die alltagsweltliche Lernkontextierung bislang noch weitgehend unbeachtet ist, ist das funktional didaktische Setting bei der Bestimmungspraxis leitend. Auf dieser Folie wurden spezifische Funktionsbegriffe wie Entwicklungsbegleiter, Coach, Facilitator, etc. ausgeprägt. Didaktische Handlungen haben nicht nur fremdorganisierte Lernkontexte zur Referenz, sondern auch selbstorganisierte. Insofern ist eine vermehrte Ausrichtung der didaktischen Handlungen am Lerner zu beobachten und als „Einbettung in selbst/organisierte Kontexte /-gesteuerte Verfahren“, „Lernberatung“ und „pädagogische Stützstrukturen“ zu diagnostizieren (vgl. Schäffter 2005a: 1). Mittlerweile bereits als alltagsgebunden ausgemachten Lernkontexten und einer zu fordernden alltagsdidaktischen Funktionsbeschreibung wurde bislang nicht entsprochen.

Anders als die Schuldidaktik beschränkt sich die Erwachsenenbildung nicht auf die Bestimmung der Rollenfunktion; besondere Beachtung widerfährt überdies den Voraussetzungen des Pädagogen. Die Funktionsbestimmung des Pädagogen resultiert aus dem individuell verfügbaren Repertoire¹⁰³ wie z.B. Eigenschaften, Kompetenzen und Selbstbeschreibung. Idealerweise ist der Pädagoge als Träger von Inhalt, Expertise, Erfahrungswissen und Kenntnis der ethnisch-kulturellen Strukturierungen der Lerner zu beschreiben.

Anders als in der Schuldidaktik präsentiert sich der Pädagoge über seine Fachinteressen und Überzeugungen. Ausgewählt wird er in der Regel vom Bildungsträger bzw. -anbieter in Relation zu den jeweilig geltenden institutionellen Zielsetzungen, z.B. zu vermittelnde Inhalte oder institutionelle Profilierung.

¹⁰³ Hier wäre die Professionalisierung zu thematisieren, die eng mit dem Profil des Erwachsenenpädagogen verknüpft ist. Der Professionalisierungsdiskurs steht indes nicht im Zentrum der Arbeit. Als Hinweis sollen die prominenten Kompetenzen einer Professionalisierung mit „Abstraktionsphantasie“ und „Transformationskompetenz (Relationsbewusstsein, Situationssensibilität, Übersichtskompetenz)“ wenigstens erwähnt sein; diese kennzeichnen in der Deutung von TIETGENS den Wechsel zwischen verschiedenen Handlungsebenen (vgl. Tietgens 1992: 146).

Der anthropologische Referenzrahmen der Erwachsenenbildung gibt die gemeinsame Planungs- und Steuerungslogik von Pädagoge und Lerner vor. Faktisch ist eine kommunikative Übergangszone insofern auszumachen, als der Pädagoge sein Handeln in Relation zu sonstigen Akteuren wie z.B. Lerner oder Institution bestimmt. Bei der Aussteuerung des didaktischen Handelns kommt die Differenzkategorie „Ferne versus Nähe“ zum Tragen.

Spezifizierung für das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell

Ich verwende für das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell die didaktische Figur „Lebensweltlicher Ausdruck des Durchführenden“ in folgender Bestimmung:

- kommunikative Referenz (Nähe resp. Ferne)
- Handlungsspielraum
- persönlicher Horizont: Vorlieben, Haltungen, Motivgründe, Sachverstand

Der lebensweltliche Ausdruck transportiert Habitus, Rolle oder Funktion.

D. Lebensweltlicher Ausdruck des Teilnehmers

Ausgehend von COMENIUS würde der „Educandus“ das Didaktische Dreieck mit seinen Komponenten „Lehrer bzw. Pädagoge“ und „Inhalt“ schließen.

Die vorliegende Arbeit steht in einem erwachsenendidaktischen Referenzrahmen, so dass der in einem erziehungs- bzw. bildungs- und erziehungsbestimmten Bezugsrahmen verwendete Begriff „Educandus“ bzw. „Schüler“ nunmehr kontextspezifisch als „Teilnehmer“ bzw. „Lerner“ zu bestimmen ist.

Historische schuldidaktische Fundierung

Die gängigen Schuldidaktiken (vgl. Comenius) blenden die Person des Schülers nicht aus, beschreiben ihn aber lediglich ding-ontologisch als Objekt, dem Bildungsinstanzen Lernanforderungen zumuten. Als Beispiel sei die bildungstheoretische Didaktik angeführt: Nach der Strukturdiagnose von KLAFFI soll sich der Schüler die phänomenale und metaphysische Welt erschließen und sei also einem Bildungsprozess unterworfen. KLAFFI akzentuiert das Bildungs- bzw. Lernziel und lässt die Potentiale des Schülers außer acht. Der Bildungsvorgang schließt formaliter nicht an die Perspektive des Schülers an.

Im Fortlauf der Schuldidaktik ist im lernpsychologischen Feldermodell nach HEIMANN und SCHULZ der Lerner erstmals deutlicher wahrnehmbar, wenn er auch in die übergreifenden Daseinskontexte „anthropologische Bedingungen“ und „sozialkulturelle Bedingungen“ verortet wurde. SCHULZ überschritt diese Beschreibung, indem er das Rollenverständnis des Schülers erweiterte und dynamisierte, und zwar versah er Schüler und Eltern mit der Funktion eines „Mitplaners“ von Unterricht.

Die lernzielorientierte Didaktik betrieb die Individualisierung des didaktischen Elements „Schüler“ nicht weiter, sondern folgte dem Tenor der bildungstheoretischen Didaktik, indem sie den Schüler objektiviert: Der Schüler wurde nicht in seinen eigenen Voraussetzungen, Potentialen und Motiven gesehen, sondern in seinem von Bildungsinstanzen erwünschten Verhalten. Dieser normative Aufweis korrespondiert der bildungstheoretischen Didaktik in ihrem teleologischen Bestimmungshorizont; ROBINSOHN akzentuierte in seinem qualifikatorischen Ansatz die Person des Schülers in verwertungsorientierter anstatt in potentialbezogener Perspektive.

Erwachsenendidaktische Fundierung

Ganz anders präsentiert sich die Deutungs- und Bestimmungspraxis in der Erwachsenenbildung. Hier sind Lerner wie Pädagoge als Subjekt bestimmt, was sich über ihre Funktion als Träger und Organisator von Wissen dokumentiert. In den didaktischen Konzepten sind die Teilnehmervoraussetzungen von hoher Relevanz. Mit dem Begriff Teilnehmervoraussetzungen sind zum einen soziodemografische Angaben wie z.B. Alter, Mobilität, regionale Verteilung und zum anderen organisatorische Potentiale wie z.B. Lernstil und Zugangsmöglichkeiten zu unerschlossenen Lernmöglichkeiten, darunter Medienzugang konnotiert (Gessler/Michelsen 2003: 15). Außerdem fallen darunter insbesondere Vorerfahrungen der Teilnehmer. Da der Begriff „Teilnehmervoraussetzungen“ statisch und verengend ist, entwickle ich die prozessuale und offene Semantik „lebensweltliche Vorstrukturierung“ und umschreibe sie mit Werteverständnis, semantischem Vorbegriff als Vorwissen respektive Nicht-Wissen, Relevanzstrukturen und Aneignungsmodus.

Der lebensweltliche Horizont des Teilnehmers ist verweisungsschwer und im mikrodidaktischen Kontext differenztheoretisch als „Motivation“¹⁰⁴ versus „Widerständigkeit“ des Teilnehmers zu beobachten und zu beschreiben. Widerständigkeit kommt dann zum Ausdruck, wenn die lebensweltlichen Relevanzstrukturen funktional-didaktisch überformt werden, und zwar von nicht akzeptierter Fremdeinwirkung wie sie z.B. Intentionalität oder Lehrstoff, der nicht im Bekanntheithorizont des Lerners zu entdecken ist, repräsentieren.

Die Berücksichtigung der lebensweltlichen Vorstrukturierung des Teilnehmers ist in didaktischen Settings über erfolgreiche Passung und verändertes didaktisches Handeln intendiert.

¹⁰⁴ Die Motivation zur Weiterbildung liegt im Überschneidungsbereich von „Verwendungsorientierung“, einer weiteren didaktischen Figur. Die Erörterung der Motivlagen steht nicht im Zentrum der Arbeit und kann hier nicht ausgeführt werden. Dennoch soll knapp ein Beispiel angeführt sein: TIETGENS bspw. klassifiziert in die Kategorien „elementar“, d.i. Sicherung von Lebensunterhalt, „spezifisch“, d.i. Bewältigung von Rollen, Funktionsausübung und „übergreifend“, d.i. Beantwortung von Sinnfragen (vgl. Tietgens 1992: 52).

Spezifizierung für das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell

Ich verwende für das alltagsdidaktische Modell die didaktische Figur „lebensweltlicher Ausdruck des Teilnehmers“. Sie beinhaltet Wirkungsweise, Ziellagen und Motivgründe der lebensweltlichen Vorstrukturierung des Teilnehmers. Diese sind zu beobachten an Relevanzstrukturen, semantischem Vorbegriff (individuelles Vorwissen respektive Nicht-Wissen), Lernvoraussetzung, Aneignungsmodus und Werteverständnis.

E. Struktureller Ausdruck der Pädagogischen Konzeption

Nach Literaturlage expliziert weder ein schuldidaktisches Theoriegebäude noch ein erwachsenendidaktischer Entwurf, wie ein funktional strukturierter Lernkontext zu inszenieren sei.

Historische schuldidaktische Fundierung

Weder vorgängige didaktische Entwürfe noch die bildungstheoretische Didaktik explizierten, wie Unterricht zu organisieren und zu steuern sei. In den übrigen rezipierten Modellen wurden die Kategorien „Methode“ und „Medien“ konzeptualisiert, die als Teilaspekte von Steuerungsprozessen gedeutet werden können.

HEIMANN war der erste Schuldidaktiker, der „Methode“ und „Medien“ als eigenständige didaktische „Momente“ in seinem lerntheoretischen Entwurf herausstellte. Nach seinem Interdependenz-Ansatz bestimmt bspw. der Inhalt die Methode und die Medienwahl zieht Inhalts- und Methodenentscheidungen nach sich.

In den unterrichtstechnologischen Entwürfen von MAGER standen Methoden und Medien im Zentrum, die dezidiert zu bestimmen und zu konzeptualisieren waren. MAGER wies ihnen eine vom Lernziel abhängige Position zu.

Erwachsenendidaktische Fundierung

Auch die erwachsenendidaktischen Modelle geben keine konzeptionellen Überlegungen zu erkennen, wie ein didaktisches Setting zu arrangieren sei. Hatte Schuldidaktik „Didactica magna“ von Comenius und bildungstheoretische Didaktik zum Ausgangspunkt und damit einen kodifizierten Bildungskanon zur Grundlage, war die Erwachsenenbildung von Anfang an partikular strukturiert und vermochte die einzelnen Determinanten der didaktischen Situation wie den erwachsenen Lerner, das Stoffgebiet und die Frage des Transfers zu erörtern. Methoden und Medien wurden gesondert gesehen und beachtet, z.B. erschließende und entdeckende Methoden, so dass sich das Vokabular ausdifferenzierte. SCHÄFFTER bspw. spricht von „Methodenkonzeption“ als einem übergreifenden Prinzip auf allen didaktischen Handlungsebenen. Insofern macht SCHÄFFTER auch den Begriff „Pädagogische Konzeption“ verfügbar. Ihrer Architektur nach besteht sie aus mehreren Dimensionen und wird nachfolgend erläutert (Schäffter 1981: 202ff).

Chronologische Dimension:

Die „chronologische Dimension“ bezeichnet eine Temporalstruktur und umfasst die didaktisch reflektierte Dramaturgie und Zeitstrukturierung. Gleich dem Schulunterricht¹⁰⁵, welcher von der Intention getragen ist, kodifizierte Bildungs- und Qualifikationsziele in einer verordneten Zeittaktung zu verwirklichen, ist auch in erwachsenendidaktischen Settings die Orientierung auf die Temporalstruktur und insofern eine prozesslogische, situierte Temporalisierung von Lernprozessen kaum zu beobachten. Lernprozesse sind gar einem zeitlichen Gleichtakt unterworfen (Prange 1987: 208). Die chronologische Dimension schließt nicht an die lebensweltliche Vorstrukturierung des Lernalters an. In unterrichtlichen Settings verwaltet der Erwachsenenpädagoge bzw. der Lehrer das Lernen des Teilnehmers, trifft Entscheidungen der Auswahl und Anordnung des Stoffgebiets und gibt das Lerntempo vor, indem er die Lernzeit funktionalisiert. Das Lernen wird dem Teilnehmer entäußert. Demzufolge kann der Teilnehmer affektive Betroffenheit am Lerngegenstand, die also durch Pathos, Enthusiasmus oder Neugier entsteht, so wie es beim okkasionellen Lernen der Fall ist, nicht erfahren. Lernen ist in diesem Zustand ein „entäußertes Lernen“, basierend auf fremder Bedeutungszuweisung und kein „signifikantes und existentielles Lernen“, das auf eigene Bedeutungsbildung zurückginge. Von diesem Pol her betrachtet muss der Erwachsenenpädagoge bzw. Lehrer als „Lernverwalter“ animieren. Dadurch, dass die Temporalstruktur fremdbestimmt ist, werden sinnfällige methodische und inhaltliche Entscheidungen notwendig.

In der Erwachsenenbildung spielen außerdem die Tageszeit bzw. Kalenderzeit und die Terminierung der Veranstaltung hinein. Diese können sich auf die didaktischen Elemente Teilnehmerstruktur, Inhalte, Lernziele, Pädagogische Konzeption und auf Aneignungsprozesse auswirken. Bei berufstätigen Müttern ist bspw. die Tageszeit organisierendes Prinzip für Teilnahme und Lernmotivation. Für bspw. praktizierende religiöse Menschen oder südländische Teilnehmer steht die Kalenderzeit bei Winterveranstaltungen in Relation zu Teilnahmebereitschaft und Lernmotivation. Zeitgleich laufende, komplementäre oder antagonistische Programmtypen wirken möglicherweise auf die Veranstaltung zurück.

Die chronologische Dimension beinhaltet auch die Einplanung von frei verfügbarer Zeit bei Veranstaltungen von längerer Dauer.

Organisatorische Dimension:

Die organisatorische Dimension umfasst die Großgliederung bzw. das pädagogische Design und ist im Spektrum von Mikro- bis Makroperspektive anzusiedeln. In diesem Bestimmungshorizont firmieren bspw. Supervision unter pädagogischem Design und Beratung unter pä-

¹⁰⁵ Darunter fallen die öffentlichen und beruflichen Schulen und teils auch private oder freie Schulen.

dagogischem Setting. Zentrale Denkfigur sind Prinzipienentscheidungen, die das einzelne Setting leiten sollen, wie z.B. das Prinzip „Selbsttätigkeit“. Es besteht eine funktionelle Affinität zur didaktischen Figur „Lernziel“. In der Praxis werden daher pädagogische Prinzipien häufig als Lernziele gehandelt, so dass über veranstaltungsleitende Prinzipien gar nicht nachgedacht wird.

Weiterhin sind der organisatorischen Dimension kollektivbasierte Reflexion und Neuanpassung des Durchführungssettings bei Veranstaltungen längerer Dauer zuzuschreiben. Bestimmungsbedürftig ist die personelle Zusammensetzung dieses Prozessmonitoring. In der Schuldidaktik reicht der Bogen von informellen Kollegengesprächen über Lehrerkonferenzen bis hin zur KMK; Schüler und Eltern werden in Regelschulen nicht hinzugezogen. In der Erwachsenenbildung steht die personelle Zusammensetzung in Relation zur Struktur und Größe des Bildungsanbieters und ist situativ geprägt. Idealerweise setzt sich das Prozessmonitoring aus allen Teilnehmern und der Kursleitung zusammen. Neben der kollektivbasierten Reflexionsfunktion zur Sicherung des didaktischen Settings sind objektivierte Instrumente zur Sicherung und Kontrolle des Lerntransfers und des Lernerfolgs anzuführen wie z.B. Tests und Prüfungen.

Zur organisatorischen Dimension gehören außerdem raumtechnisch-physikalische Aspekte wie z.B. Lichtverhältnisse, Akustik oder Raumausstattung. Sie rahmen das didaktische Setting und entfalten Suggestivkraft. Häufig wird die Raumphysik von Bauherren entschieden. Maßgabe sind indikativische Kriterien wie einmalig entschiedene Gesamtnutzung und technisch-finanzielle Gesichtspunkte. Mikrodidaktisch setzen die Akteure der Veranstaltung in der Regel kaum Veränderungspotential frei.

Desweiteren ist unter die organisatorische Dimension die lerntechnische Infrastruktur zu fassen. Diese Ressource beinhaltet bspw. medientechnische Ausstattung und Zugriffsmöglichkeit für den Lerner auf Lernmittel und Medien.

Konzeptionelle Dimension:

Die konzeptionelle Dimension beinhaltet z.B. erschließende oder entdeckende Methoden wie Paarberatung und Planspiel oder Veranstaltungsformen wie Unterricht oder Workshop oder wertebasierte Leitreferenzen wie z.B. Waldorf-Pädagogik und Erlebnispädagogik.

In der Erwachsenenbildung wird im Gegensatz zur Schulpädagogik der konzeptionellen Dimension von Anfang an Bedeutung beigemessen. Die konzeptionelle Dimension steht in Relation zu übrigen didaktischen Elementen.

Situative Dimension:

Die situative Dimension bezeichnet eine pädagogische Arbeitsform. Sie umschließt Interventionsmethode und Lernverfahren. Bspw. wird das organisatorische Prinzip variiert, indem

selbstgesteuerte Lernverfahren von fremdgesteuerten Lernverfahren abgelöst werden. Der Bogen spannt sich von der Initiierung des Lerners über Anleitung eines selbständigen Umgangs mit neuen Informationen und Fertigkeiten bis hin zur Orientierungshilfe bei komplexen Gegenständen. Wird eine Überfrachtung durch Lehrstoff diagnostiziert, wendet der Durchführende bspw. idealiter didaktische Reduktions- und Rekonstruktionsverfahren an. Didaktische Rekonstruktion ist im Spannungsfeld zwischen Stoffülle – Beispiel, Fall – Regel, zwischen Beliebigkeit und zu hoher Abstraktion zu verorten. Nach der Strukturdiagnose von TIETGENS sind zur Relationierung „Relevanzfilter“ erforderlich (Tietgens 1992: 141).

In der gängigen Praxis wird die situative Dimension meist übersehen, oder sie wird als Lernziel aufgefasst.

Spezifizierung für das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell

Ich gehe von der idealtypischen Aufteilung der chronologischen, organisatorischen, konzeptionellen, situativen Dimension aus und verwende sie für das alltagsdidaktische Modell.

F. Struktureller Ausdruck der Verwendungsorientierung

Die didaktische Figur „Struktureller Ausdruck der Verwendungsorientierung“¹⁰⁶ umfasst mögliche Situationen in der Lebens- oder Arbeitswelt der Lerner, die kompetent bewältigt werden sollen. Ausgangspunkt sind isomorphe Praxissituationen, worin der Lerner vor und nach der Veranstaltung tätig ist. Verwendungsorientierung folgt dem Leitmotiv des lebenslangen Lernens und steht in Verweisungszusammenhang mit Organisationsentwicklung.

Der Didaktiker hat sich bei der Planung des Settings idealiter an den Aufgaben und Randbedingungen, denen die Teilnehmer in der Praxissituation ausgesetzt sind, zu orientieren. Auf dieser Grundlage vermag die Relevanz fachspezifischer Fragestellungen und Inhalte für die Bewältigung von den jeweiligen Praxissituationen beurteilt und entschieden zu werden. Die Leitdifferenz ist „Distanzierung“ versus „Einflussnahme“ in Relation zur Lebenssituation der Teilnehmer.

Die Verwendungssituation wird idealiter in der Planungsphase gemeinsam mit den Teilnehmern erörtert und bestimmt. Die Innensicht der Teilnehmer ist dabei der Ausgangspunkt. Die Situationsdeutung aus Teilnehmerperspektive verstärkt sich zu einem markanten Punkt und macht die Ausdeutung der Verwendungssituation aufschlussreich. Die binnenperspektivische Beschreibung steht in Gegensatz zur außenperspektivischen, kriterienverwendenden Beschreibung. Die Deutungen der Teilnehmer sind häufig kontrovers und erzeugen Spannungsverhältnisse. Wird die Spannung nicht aufgelöst und also kein Konsens erzielt, muss

der Vielfalt der begründeten Meinungen Geltung zugesprochen werden. Erst nachdem die Verwendungssituation bestimmt ist, vermag sie für die Strukturierung des Lernkontextes spezifiziert zu werden.

Historische schuldidaktische Fundierung

In den Modellen konventioneller Schuldidaktik geht die Verwendungsorientierung in den bildungspolitischen oder curricularen Vorgaben auf. Auserkorene Experten treffen Lern- bzw. Bildungszielentscheidungen auf Grund von Prognosen, die nicht auf die Situationsdefinition des betroffenen Lernalters rekurrieren. Die Verantwortung für die Zieldefinition ist fremdobjektiviert und wird dem Lerner somit enteignet bzw. nicht zugeeignet¹⁰⁷.

Erwachsenendidaktische Fundierung

In der Erwachsenenbildung verfügt der Lerner im Normalfall über das nötige Definitionsvermögen und die nötige Urteilskraft, so dass er den Verwendungsbereich für das Anzueignende selbst zu bestimmen vermag. Demnach kommt der Verwendungsorientierung in der Erwachsenenbildung eine große Bedeutung zu. Sie tritt insbesondere in qualifizierenden Veranstaltungen mit steuernder Funktion hervor; die übrigen didaktischen Elemente ordnen sich ihr nach und zu.

Modus und Umfang der Verwendungsorientierung stehen in Relation zur Motivation respektive Widerständigkeit des Teilnehmers.

Spezifizierung für das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell

Ich verwende für das alltagsdidaktische Modell die didaktische Figur des „strukturellen Ausdrucks der Verwendungsorientierung“. Sie beinhaltet, dass der Teilnehmer den Verwendungsbereich selbst bestimmt und bei der Veranstaltungsplanung mitwirkt. Die Einhaltung der Verwendungsorientierung beaufsichtigen idealiter Teilnehmer, Pädagoge und ggf. Institution im Verbund.

G. Institutioneller Ausdruck

Der Terminus „Institution“ wird in den gängigen didaktischen Modellen selten verwendet. Gegenwärtig und in gesamtdeutschem Bezugsrahmen ist die Institution phänomenal als „Deutsches Bildungssystem“ beschrieben. Das Bildungskontinuum eines Menschen wird in additiver Linearität in zuschreibende, entwicklungsvorwegnehmende Abschnitte eingeteilt,

¹⁰⁶ firmiert auch unter „Verwendungssituationsorientierung“

¹⁰⁷ Es soll nicht bestritten werden, dass die Eltern bzw. ein Vormund für den Schüler entscheiden möge, wenn dieser reifebedingt noch nicht über den erforderlichen Überblick bzw. die erforderliche Urteilskraft verfügt.

und zwar in den ersten beiden Abschnitten explizit regelschulisch („Primarstufe, „Sekundarstufe 1“) im darauffolgenden Abschnitt als Mischform von schulisch und praktisch berufsbezogen („Sekundarstufe 2), hierauf im akademischen Bezugsrahmen als „Tertiärbereich“ und schließlich im sogenannten „Quartiärbereich“ als Weiterbildung. Sowohl staatliche Gremien wie z.B. die Kultusministerkonferenz (KMK) und der Deutsche Bildungsrat sowie nichtstaatliche Akteure wie z.B. Deutscher Volkshochschulverband bestimmen die pädagogische Praxis.

In der Perspektive des Neo-Institutionalismus und also in handlungshermeneutischer Beschreibung schlagen am institutionellen Ausdruck die unterschiedlichen Rationalitäts- und Zielvorstellungen der Akteure durch, die ontologisch über eine spezifische, mythisch durchsetzte Kultur zu identifizieren sind.

Historische schuldidaktische Fundierung

Das bundesdeutsche Schulwesen steht auf gesetzlicher Grundlage und hat Föderalismus zur Leitfigur. Auf dieser Folie betrachtet sind dezidierte Entscheidungs- und Legitimationsinstanzen sowie Kompetenzübertragungen zu entdecken bzw. zu vermissen: Der allenfalls marginale Einfluss der Schülerschaft wird gemeinhin mit Verweis auf ihre unzureichende Mündigkeit legitimiert. Nichtstaatliche Akteure und Beratungsgremien wie z.B. Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Gewerkschaft (GEW) sind de jure beschränkt auf nicht bindende Empfehlungen, so dass ihr Einfluss de facto nur schwer zu identifizieren ist.

Aufgrund der föderativen Organisationsstruktur fallen die inneren Schulangelegenheiten unter die Hoheit der einzelnen Bundesländer. Der Bund, vermittelt über die KMK, ist mit der Funktion bestimmt, die Einheitlichkeit des Gesamtstaates aufrechtzuerhalten und hat sich somit auf Rahmenkompetenzen beschränken. Vereinzelte staatliche Gremien der Politikberatung wirken mit.

Dadurch, dass das Schulsystem ordnungspolitisch stark gegliedert ist, kommt seine Evidenz sehr massiv und tendenziell außer Frage zu Geltung. Infolgedessen ist die Institution in den schuldidaktischen Entwürfen kaum thematisiert. In der bildungstheoretischen Didaktik kommt die „Institution“ in den „staatlichen Mächten“, die mit einem kodifizierten Lehrplan hervortreten, zum Ausdruck. Im lerntheoretischen Hamburger Modell von SCHULZ bleibt sie unerwähnt. Einzig im Bezugsrahmen der lernziel- und curriculumtheoretischen Entwürfe wurde der Diskurs über die Entscheidungs- und Legitimationsinstanzen für den Unterricht geführt und ergab die Demokratisierung und Erweiterung der Kompetenzen z.B. die Einrichtung des Deutschen Bildungsrates im Jahre 1975.

Erwachsenendidaktische Fundierung

Die phänomenale, institutionelle Äußerungsform der Erwachsenenbildung ist Ausdruck des faktischen, erwachsenenpädagogischen Funktionssystems. SCHÄFFTER beschreibt Gesellschaft und Erwachsenenbildung in dialektischem Verweisungszusammenhang. Von diesem Pol her betrachtet präsentiert sich das erwachsenenpädagogische Funktionssystem partikular und historisch entwicklungsoffen. Folglich lässt es paradigmatisch vielfache Diagnosen und also Versionen zu. Unter dem Vorzeichen von Transformation z.B. identifiziert und beschreibt SCHÄFFTER Erwachsenenbildung als „institutionalisierte Dauerreflexion der Gesellschaft“ (Schäffter 2002: 41).

Neben den multiplen, institutionellen Ausdrucksformen erwachsenenpädagogischer Realität ist auch eine ordnungspolitische auszumachen: Zielführend zur Standardisierung und Kontrolle von qualifikatorisch konzeptualisierten Lernkontexten wurde der Bund mit der Rahmenkompetenz für „Hochschulbereich“ und „Berufsausbildung“ ausgestattet, und in diesen Funktionsbereichen ist das erwachsenenpädagogische Funktionssystem gesetzlich kodifiziert. Zudem sind auch vereinzelte übergeordnete Institutionen wie z.B. der Deutsche Volkshochschulverband zu bemerken; diese treten mit „Grundsätzen“, „Richtlinien“, vornehmlich jedoch operativ hervor.

Von einem institutionstheoretischen Pol her betrachtet kommt die Institutionalisierung des didaktischen Handelns in der Deutung von SCHÄFFTER (1998c, 1999b, 2003, 2005b) makro- meso- und mikrodidaktisch zum Tragen: Makrodidaktisch beschreibt SCHÄFFTER das erwachsenenpädagogische Funktionssystem in Referenz zu den affinen Funktionssystemen und ordnungspolitisch operierend als Orientierungsrahmen für relevante Praktiken, Normen und Werte. Mesodidaktisch bestimmt SCHÄFFTER den konkreten Bildungsanbieter, der sich am gesellschaftlichen Funktionssystem orientiert. Mikrodidaktisch lokalisiert er die faktische Praxis, in der die lebensweltliche Perspektive der Akteure zum Ausdruck komme. Außerdem würden im mikrodidaktischen Nexus ordnungspolitische Interventionen irritierende Wirkung hervorrufen.

Spezifizierung für das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell

Ich verwende als Beobachtungsfigur die didaktische Figur „Institutioneller Ausdruck“ in der Funktion und Bestimmung als Ausdruck der phänomenalen Strukturierung des Leitinstituts (hier: DSE/ZED) und des Projektträgers (hier: FB 21). Die Evidenz der Leitinstitution ist verbürgt durch relevante Praktiken, Normen, Werte; der Projektträger orientiert sich idealiter am Orientierungsrahmen der Leitinstitution und implementiert zu seiner Entlastung Programme bzw. Veranstaltungen.

Beide Systembereiche sind über verfestigte strukturierende, entlastende und routinisierende Äußerungsformen identifizierbar. Sie wahren ihre Identität durch Sicherungsstrategien.

Wie die Analyse noch zeigen wird, wird in der mikrodidaktischen Realsituation der institutionelle Ausdruck phänomenal in persona und verweisend zu identifizieren sein (vgl. Teil B Kap. 4.2).

4.1.2 Didaktische Konfiguration

4.1.2.1 Analytische Beschreibung

Wie die Erprobung des Modells noch zeigen wird, verändern sich die Machtverhältnisse im didaktischen Prozessverlauf einer Veranstaltung: Eine Veranstaltung kommt faktisch freilich nicht in einer singulären didaktischen Konfiguration zum Ausdruck, sondern originär über fortlaufend ineinanderübergehende, didaktische Konfigurationen; zur forschungspraktischen Nutzung wird der Ereignislauf spezifisch gerahmt. Es ist zu vermuten, dass der exemplarische Einzelfall, also die gegebene Veranstaltung vielerlei didaktische Konfigurationen enthält, da es sich um ein komplexes Programm handelt.

Idealtyp

Eine didaktische Figur „figuriert“ aus der faktischen Grundstruktur einer signifikanten sozialen Praxis. Die Emergenz ist auch zu umschreiben mit: „hat sich zur Figur erhoben“ oder „strukturierte sich aus dem faktischen Grund heraus“.

Didaktische Praxis ist gleichwohl stets durch ein funktionales Zusammenspiel von mehreren didaktischen Figuren konstituiert. Samt ihren spezifischen Teilkontexten treffen sie aufeinander und sind somit als Konfiguration wahrnehmbar. Im Handlungsstrom einer spezifischen Realsituation treten manche didaktische Figuren konturschärfer hervor, manche zeichnen sich schwächer ab. Da im Wirklichkeitsverlauf die Entwicklungsprozesse offen sind, bilden sie in ihrem spezifischen Zusammenspiel ein einzigartiges Interferenzmuster.

Vergleiche dazu Abb. 9:

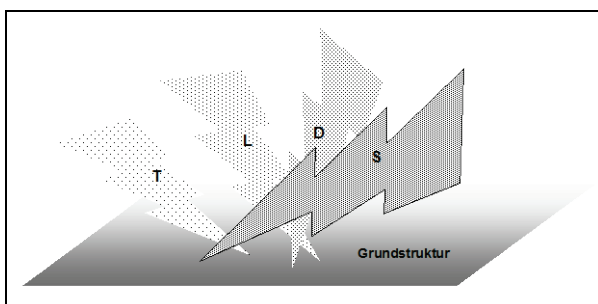


Abb. 9: Reinform einer didaktischen Konfiguration

T = Teilnehmer, L = Lernziel, D = Durchführender, S = Stoffgebiet

Die didaktische Konfiguration ist mit der Funktion eines Definitionsinstruments für didaktische Kontexte zu bestimmen und stellt einen Idealtyp dar. Sie tritt in realer Praxis freilich nicht in dieser idealisierten Funktionsbestimmung auf; in der Praxis sind von Einzelfall zu Einzelfall erweiterte oder modifizierte Konfigurationen zu entdecken wie z.B. ökonomische oder ar-

beitsförmige Strukturierungen. Der Idealtyp ist jedoch insofern notwendig, als die jeweilige didaktische Situation dadurch erst bestimmbar wird.

Die Konturschärfe versus Konturblässe der jeweiligen didaktischen Figur einer Konfiguration und also das spezifische Interferenzmuster resultiert aus dem spezifischen Zusammenspiel der Einzelpraktiken der Akteure.

Konstitution der symbolischen Ordnung durch Einzelpraktiken

Die Einzelpraktiken bilden den invarianten Teil einer Formation und sind durch verbale und nonverbale Handlungsstrukturen konstituiert. Auf diesen sind die individuellen Perspektivhorizonte - Orientierungs- und Deutungsmuster der Akteure - auszumachen. Sie evozieren Motivgründe, Begründung und Realisierung von Handlungen (vgl. Goffman 1977). GOFFMAN bestimmt den individuellen und pragmatischen Perspektivhorizont als „Person – Ort – Ereignis“; er äußert sich in der Verhaltenspartitur „Handlung – Situation – Regel“ (ebd.).

Die Realisierung von Handlungen orientiert sich an der Referenz des Flexibilitätsgrads, der z.B. als faktischer Handlungsspielraum, aber auch als Spielraum für Veränderungen und Entwicklungen zum Tragen kommt und durch Entscheidungs- und Handlungszwänge begrenzt wird (vgl. S. Kade 1994). In der Deutung von Sylvia KADE bezeichnet dieser relationale Raum das Spannungsfeld zwischen dem Symbolhaften, also dem Gewissen, und dem Konjunktivischen, also dem Möglichen. Praktiken präsentieren sich über regelmäßige, sinnkonstituierende Absichtshandlungen und dokumentieren Methode, Ergebnis oder Bruch von Ereignisketten im Prozessverlauf.

Indem die Einzelpraktiken überlagern und aufeinander einwirken, konstituieren sie die „symbolische Ordnung“ (vgl. Sievert/Reckwitz 1999: 10). Das so entstandene „kollektive Sinnsystem“ lässt retrospektiv erkennen, wie soziales und also didaktisches Handeln organisiert ist (vgl. Sievert/Reckwitz 1999). Vergleiche Abb. 10:

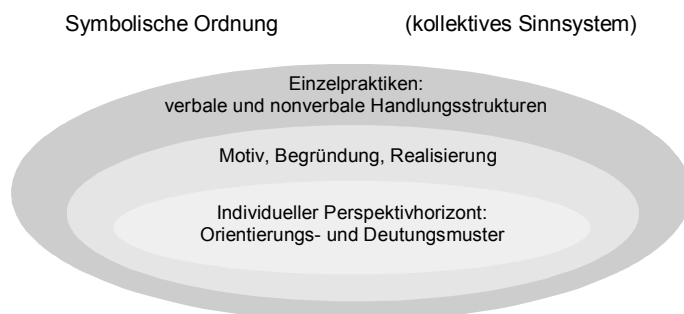


Abb. 10: Symbolische Ordnung, didaktisches Handeln konstituierend

Aus ethnomethodologischer Sicht repräsentiert die symbolische Ordnung die Situationsdefinition des Akteurs.

Spezifische Interferenz einer didaktischen Konfiguration

Die Spezifik einer didaktischen Konfiguration steht in Verweisungszusammenhang mit der Spezifik der Interferenz von Einzelpraktiken und also mit der spezifischen symbolischen Ordnung. Konturschärfe versus Konturblässe sowie Positionierung innerhalb der Konfiguration resultiert aus der situativen Definitions- und Steuerungsmacht der jeweiligen didaktischen Figur. Vergleiche Abb. 11:

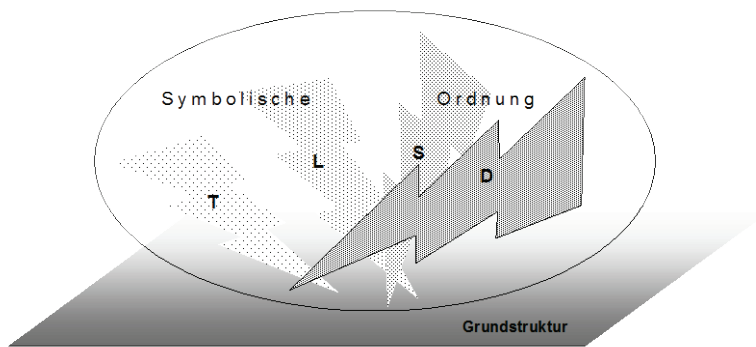


Abb. 11: Die symbolische Ordnung bestimmt die didaktische Konfiguration

D = Durchführender (Steuerungsmacht), T = Teilnehmer, L = Lernziel, S = Stoffgebiet

Manche didaktische Figuren entziehen sich dadurch der Beobachtung, dass sie im Handlungsstrom aufgehen bzw. ins Leere laufen. In Abb. 11 sind das die strukturellen Ausdrücke von Verwendungsorientierung und Pädagogischer Konzeption sowie der Institutionelle Ausdruck.

Konturscharfe bzw. deutlich hervortretende didaktische Figuren besitzen die Prägekraft in der didaktischen Realsituation bzw. Konfiguration. In Abb. 11 kommt dem Durchführenden die dynamische Kraft zu. Der lebensweltliche Ausdruck des Durchführenden überlagert die übrigen und nimmt eine steuernde Position ein. Besitzt wie im Beispiel die didaktische Figur „Lebensweltlicher Ausdruck des Durchführenden“ dirigierende Macht so ist diese an der Einwirkung in den lebensweltlichen Bedeutungs- und Handlungskontext der Teilnehmer zu entdecken, und zwar an Normdurchsetzung, Ausgrenzung und Abschottung.

Sich etwas schwächer abzeichnende didaktische Figuren sind nachgeordnet und ihrem operativen Charakter nach transportierend. In Abb. 11 sind die didaktischen Figuren Stoffgebiet und Lernziel in dieser Position zu identifizieren.

Überformt bzw. überlagert wird die einst prägende didaktische Figur; sie nimmt nun die Wirkung der handlungsmächtigeren, didaktischen Figuren an und zeichnet sich schließlich schwach in marginalisierter Position ab. Die didaktische Figur wird demnach kaum plastisch, d.h. sie reliefiert kaum. In Abb. 11 werden die lebensweltlichen Profile der Teilnehmer überformt.

4.1.2.2 Prozessdynamische Beschreibung

Diffundierende bzw. changierende Äußerung

In pädagogischer Praxis sind didaktische Figuren häufig nicht unterscheidbar; sie diffundieren bzw. changieren. Abb. 12 zeigt, wie die strukturellen Ausdrücke des Stoffgebiets und des Lernziels verschwimmen:

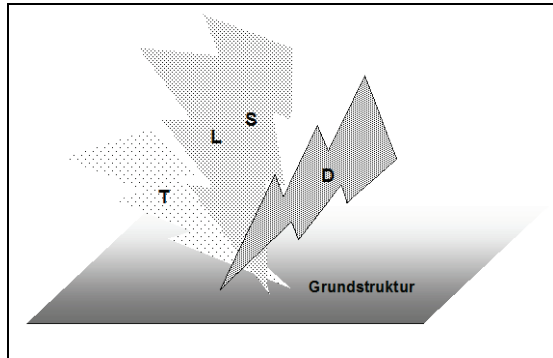


Abb. 12: Verschwimmende didaktische Figuren

D = Durchführender (Steuerungsmacht), L = Lernziel (changierend), S = Stoffgebiet (changierend),
T = Teilnehmer

Um ein Beispiel anzuführen: Handelt es sich z.B. beim Kurs „Fahrradreparatur“ um ein Lernziel oder um ein Stoffgebiet, das „Solidarität“ zum Lernziel hat? Die sich situativ äußernde spezifische Handlungsstruktur samt Teilkontext stiftet situativ den spezifischen Sinn. Der Teilnehmer wendet das Werkzeug bspw. richtig an. Der Durchführende lobt ihn: „Richtig, genau so musst du es machen.“ In der nächsten Sequenz gelingt einem Teilnehmer durch die Hilfe eines weiteren Teilnehmers der Handlungsvollzug. Der Durchführende sagt: „Seht ihr, wenn dir dein Kollege nicht geholfen hätte, würdest Du jetzt immer noch dort stehen, wo du am Anfang warst.“ In einem Moment schlägt der „strukturelle Ausdruck des Lernziels“ durch als zu erlernen, wie man ein Fahrrad repariert, im nächsten Moment bricht sich der strukturelle Ausdruck des Lernziels „solidarisches Handeln“ Bahn, und das scheinbare Lernziel „Reparaturfertigkeit“ übernimmt transportierende Funktion. Die didaktischen Figuren diffundieren.

Strukturbruch

Die faktischen Machtverhältnisse werden im Prozessverlauf verstört und verändern sich: Eine nachgeordnete didaktische Figur erstarkt in ihrem Profil, zeigt sich widerständig und wird an Gegensteuerung erkennbar. Der Zustand des Kraftfelds ist aus dem Gleichgewicht gebracht; das Interferenzmuster der didaktischen Ausgangskonfiguration verändert seine Gestalt.

Oszillierende bzw. iterative Übergangszone

Die dirigierende didaktische Figur und die gegensteuernde didaktische Figur oszillieren nun um die Steuerungsmacht. Beide setzen dynamische Kraft frei und reliefieren stark. Vergleiche Abb. 13:

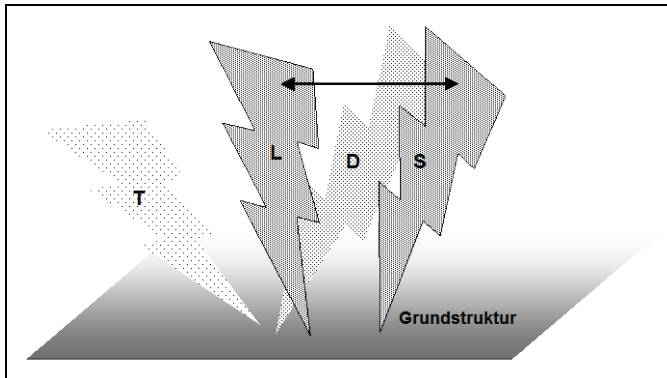


Abb. 13: Oszillation um die zentrale Macht in einer didaktischen Konfiguration

S = Stoffgebiet (Steuerungsmacht), L = Lernziel (erstarkt), D = Durchführender, T = Teilnehmer

Die verstörte strukturelle Ordnung geht in einen anomischen Zustand über. Die strukturierende, didaktische Figur versucht gegen die Widerständigkeit anzugehen, die Ordnung aufrechtzuerhalten und zu sichern.

Häufig äußert sich die gebrochene Ordnung in einer eskalierenden Kontroverse konfligierender Perspektiven. Die Akteure weisen derselben Realsituation differente Bedeutung zu, d.h. sie rahmen sie unterschiedlich. Die Dissonanz kommt z.B. in "Missverstehen" zum Ausdruck; TIETGENS bestimmte Missverstehen bei den Kommunikationspartnern als „Divergenz der Bedeutungshöfe“ (Tietgens 1987: 14). GOFFMAN entwickelte für dieses Ereignis die Semantik „Rahmeninkongruenz“ (vgl. Goffman 1977), Sylvia KADE identifizierte die Perturbation als „wechselnde Kontexte und Relevanzen“, und nach der Strukturdiagnose von BOHNSACK werden „Gegenhorizonte“ aufgeworfen (vgl. Bohnsack 2000).

Infolge der schnellen Hin- und Herbewegungen werden fixierte Zuordnungen unentscheidbar. Eine iterative Übergangszone hat sich eingestellt. Man könnte auch von „Abweichung“ oder „Veränderung der Balance“ infolge eines Ringens um die Steuerungsmacht sprechen (vgl. Goffman 1977).

Rekonstruktion der Entstehungskontexte

Sinnaufschließend ist die Analyse der situativ wahrnehmbaren Entstehungskontexte bzw. der generativen Handlungskontexte des Strukturbruchs. Oft sind es Situationsumdeutungen bzw. kommunikative Modulation, die einen Strukturbruch eingeleitet haben (vgl. Goffman 1977). Auch Handlungs- und Entscheidungszwänge, die subjektiv nicht zur Realisierung geführt haben, obwohl faktisch Spielraum vorhanden schien, initiieren in der Deutung von S. KADE einen Strukturbruch (Kade, S. 1990: 90ff). Die Entstehungskontexte der missglückten

Handlungs- und Entscheidungsverläufe sind als begrenzte Handlungsräume identifizierbar (ebd.). Außerdem führen Erwartungsenttäuschungen wie z.B. Lernwiderstand oder ausbleibender Lernerfolg einen Strukturbruch herbei. Aber auch der Wegfall einer einzelnen didaktischen Figur kann die Ordnung brüchig werden lassen und zu konfligierenden Perspektiven führen.

Auflösung der Dissonanzen

Verfahren zur Auflösung eines Strukturbruchs firmieren in der Regel unter Stabilisierungsstrategien und lassen sich differenztheoretisch als Ausgrenzungs- und Abschottungstypik versus Einbindungs- und Öffnungstypik beschreiben. Als Beispiel seien Normdurchsetzung und kommunikative Modulation, wie z.B. Umdeutung und Stigmatisierung angeführt (vgl. Goffman 1977).

Wird dagegen die Rahmeninkongruenz aufzuklären versucht, vermag eine „bis dato nicht vermutete Fremdheit“ erkannt zu werden (vgl. Tietgens 1987: 14). Aus der Sicht von TIETGENS erweist sich das „Zuordnungsschema Richtig – Falsch“ als kommunikationszersetzend; lösungsstärker schätzt er eine „gemeinsame Erkundung“ ein, die einem „besseren Wissen“ die Grundlage entziehe (a.a.O.: 15).

Musterwechsel

Wird die steuernde Position der didaktischen Figur von der widerständigen Kraft eingenommen, schlägt das Muster um. Infolge des Strukturbruchs wurde eine komplementäre Kontrastfläche geschaffen und die Kontextgrenzlinie zur Ausgangssituation verändert: Aus der oszillierenden Übergangszone ergibt sich eine neuartige didaktische Konfiguration mit spezifischem Interferenzmuster: Das Relevanzsystem der Akteure wird reorganisiert, und ein Gegenhorizont wird aufgeworfen. Dieser erzwingt, dass die Akteure ihr Handeln neu bestimmen und ausrichten.

Wird die widerständige Kraft nicht gebrochen, dann wird sie aufgezehrt und kommt nicht mehr zum Tragen. Widerständigkeit ist auch in ihrem negativen Ausdruck wahrnehmbar, und zwar in dieser Bestimmung als Flucht. Die didaktische Figur wandert an den Rand und entzieht sich der Beobachtung. Als Beispiel sei die Fluktuation in mikro- und mesodidaktischen Settings erwähnt.

Zur Verdeutlichung von Musterwechsel wird die didaktische Konfiguration eines Schwimmkurses angeführt. Vergleiche dazu Abb. 14, Abb. 15, Abb. 16.

Didaktische Ausgangskonfiguration

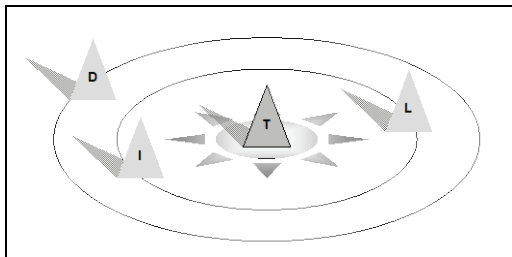


Abb. 14: Schwimmkurs: Ausgangskonfiguration

T = Teilnehmer (Steuerungsmacht), I = Institutioneller Ausdruck, L = Lernziel, D = Dozent

Es melden sich einige Teilnehmer bei einem Bildungsanbieter mit dem leitenden Motiv, angesichts ihrer Rückenschmerzen schwimmen zu lernen. Die didaktische Figur „lebensweltlicher Ausdruck des Teilnehmers“ hat steuernde Funktion. Das Teilnehmermotiv führt unmittelbar zur Definition des Lernziels: Erwerb der Schwimmfähigkeit. Die durchführende Organisation wird unverzüglich aktiv: Sie akquiriert ein Schwimmbad zu einer besonders billigen Miete und heuert daraufhin einen Dozenten an. Die didaktischen Figuren Lernziel und Institution sind leicht marginalisiert, aber dennoch steuernd. Die Wirkungen dieser didaktischen Figuren treffen auf den Dozenten auf, der an den Rand gerückt ist. Vergleiche Abb. 14.

Oszillierende bzw. iterative Übergangszone

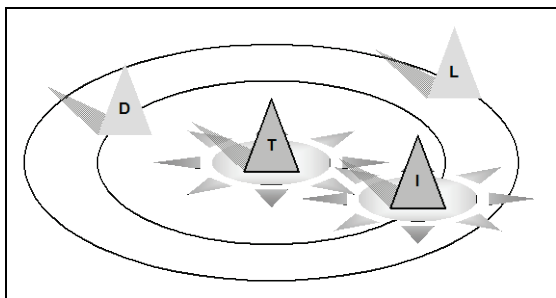


Abb. 15: Schwimmkurs: Kippfigur

I = Institutioneller Ausdruck (Steuerungsmacht), T = Teilnehmer, L = Lernziel, D = Dozent

Die Relevanz der selbstreferentiellen Kontexte der didaktischen Figur „lebensweltlicher Ausdruck des Teilnehmers“ verändert sich. Ausschlaggebend für die Neudefinition der Situation durch die Teilnehmer ist die überraschende Markteinführung einer preiswerten, unaufwendigen und erfolgversprechenden Methode gegen Rückenschmerzen. Die Teilnehmer überlegen ernsthaft vom aufwendigen und teuren Schwimmkurs abzusehen. Eine neue Situation, geprägt von divergierenden und letztlich konfligierenden Entscheidungs- und Handlungszwängen, stellt sich ein. Bilaterale Gespräche zwischen Institution und Teilnehmern, Institution und Dozent, ggf. zwischen Dozent und Teilnehmer finden statt. Im Gespräch zwischen Institution und Teilnehmer versucht die Institution den Schwimmkurs durchzusetzen, indem sie das Alternativangebot abwertet und den Schwimmkurs anpreist. Sie nimmt die zentrale Position ein. Die Institution deutet die vorinterpretierte Wirklichkeit um und wirft einen Ge-

genhorizont auf. Im Gespräch zwischen Institution und Dozent werden die Teilnehmer als vom Markt leicht manipulierbar stigmatisiert; der Dozent stimmt dieser Deutung vor seinem eigenen Erfahrungshintergrund zu und nimmt sie an. Vergleiche Abb. 15.

Neuartige didaktische Konfiguration

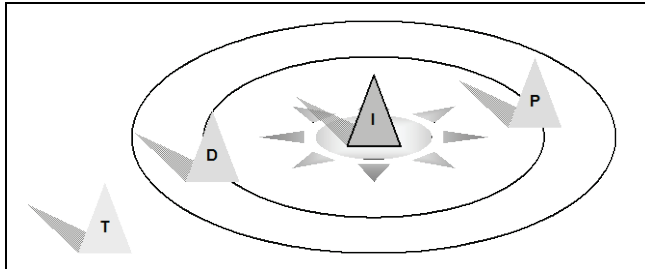


Abb. 16: Schwimmkurs: Neuartige didaktische Konfiguration

I = Institutioneller Ausdruck (Steuerungsmacht), P = Pädagogische Konzeption, D = Dozent,
T = Teilnehmer

Die Teilnehmer bleiben widerständig und springen schließlich ab; die didaktische Figur „lebensweltlicher Ausdruck des Teilnehmers“ bricht weg. Prägekraft fällt damit der Institution zu, die an den Mietvertrag des Schwimmbades gebunden ist und den Financier des didaktischen Settings stellt. Mit dem Durchführenden überlegt sie, wie man nun das Schwimmbad nutzen könne. Es stellt sich heraus, dass derselbe Durchführende über filmtechnische Kenntnis verfügt. Daraufhin wird ein Seminar zur Unterwasserfilmtechnik angeboten und die Pädagogische Konzeption, die bereits erprobt ist und im Archiv des Dozenten lagert, kommt zum Einsatz. Beide didaktischen Figuren besitzen zwar nicht die Steuerungsmacht, sind aber nur leicht marginalisiert. Ein neues Interferenzmuster der didaktischen Konfiguration ist entstanden (vgl. Abb. 16).

4.2 Anwendungsmodus

Die reale Praxis stellt sich als Ereignisverkettung von didaktischen Handlungsverläufen dar. Zielführend zur Explikation des Handlungssinns ist die empirische Praxis in formulierender Interpretation als Basistext gefasst und um institutionelle Kontexte erweitert. Wie zu sehen sein wird, vermag das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell aufgrund seiner spezifischen Konstitution, den semantischen Selbstausdruck der Realsituationen aufzuspüren, denn „das zu Lernende will in seinen eigenen Strukturen beachtet sein“ (vgl. Tietgens 1992: 85). Insofern weist sich das Modell handlungshermeneutisch aus (vgl. Sylvia Kade 1990 und 1994).

Zunächst wird die Methode der Beobachtung im Kontext von interpretativ-historischer Forschungsmethodologie beschrieben. Im darauffolgenden Unterkapitel werden die objektspezifischen Beobachtungsstrategien konzeptualisiert. Die beiden nachfolgenden Unterkapitel versammeln in einem Zweischritt die anzuwendenden Verfahren zur Explikation des Handlungssinns der gewissen Realsituation: Zunächst die strukturlogische Rekonstruktion und hierauf die reflektierende Interpretation nach Bohnsack.

4.2.1 Beobachtung der Realsituation

Die didaktischen Figuren sind in ihrem Selbstausdruck als Konfiguration situierter, ereignishafter und flüchtiger Handlungsstrukturen im Prozessverlauf zu entdecken. Diese emergieren im Wirklichkeitsverlauf als Handlung oder Situation.

Der Blickfang steht in Relation zu Standort und Blickrichtung der jeweiligen Beobachterperspektive. Sehepunkt und Vorstrukturierung des Beobachters determinieren den Rahmen: „das, was wir sehen durch unsere Motive / gewählte Fragestellung / Forscherpersönlichkeit z.B. weltanschauliche, theoretische, politische, erfahrungsbezogene Position“ (vgl. Prengel 2003: 601). „Mit Hilfe von Grenzziehungen und Ordnungsmustern werden die Differenzen geschaffen, die den Anderen unterscheidbar machen. Warum jemand als Anderer begriffen wird, hängt vom historischen und kulturellen Kontext und seinen symbolischen Ordnungen ab“ (Wulf 2001: 152). Einblendung respektive Ausblendung von Kontext stehen in Relation zur Rahmengröße und lebensweltlichen Vorstrukturierung des Beobachters und bestimmen somit die Spezifik der zu gewinnenden Information (vgl. Goffman 1977).

In Relation zu den jeweiligen Relevanzstrukturen des Beobachters formiert sich zwischen Anfangs- und Endpunkt der Grundstruktur der Prozessverlauf der Praktiken bzw. der didaktischen Konfigurationen aus: Steuernde, didaktische Figuren brechen sich Bahn und treten in den Vordergrund, so dass sie deutlich wahrnehmbar sind. Überformte oder weggefallene didaktische Figuren treten in den Hintergrund oder verblassen. Es sind auch changierende bzw. diffundierende didaktische Figuren zu beobachten; sie sind in der Wahrnehmung nicht zu unterscheiden und daher nicht eindeutig zu identifizieren, bis eine von ihnen schließlich durchschlägt.

Der beobachtende Blick entdeckt im Prozessverlauf verstörende, auffällige, ungeläufige, irritierende und überraschende didaktische Konfigurationen. An ihnen schlagen Wendepunkte, Eskalationen und Eskalationsplateaus durch; sie sind Aufweis von einem Strukturbruch. Dieser zeigt einen Kontextwechsel an und markiert eine iterative Übergangszone. Die Übergangszone präsentiert sich über oszillierende Steuerungsbewegungen der didaktischen Figuren und Musterwechsel.

Der so entstandene dramatische Verlauf besteht aus sich fortlaufend transformierenden didaktischen Konfigurationen; PRENGEL entwickelte für die dynamische, signifikante soziale Praxis die Semantik „Betontheitsrelief“ (vgl. Prengel 2003). Vergleiche Abb. 17:



Abb. 17: Betontheitsrelief didaktischer Konfigurationen

I = Institutioneller Ausdruck, P = Pädagogische Konzeption, D = Dozent, T = Teilnehmer, V = Verwendungsorientierung, L = Lernziel, S = Stoffgebiet

4.2.2 Beobachtungsstrategien

Die Erschließung der Selbstexplikation im Handlungsverlauf erfolgt nicht anhand analyseleitender Kriterien oder Indikatoren, die eine vorgefasste oder hypothetische Wirklichkeit repräsentieren, sondern anhand von Beobachtungsstrategien, die tastend und suchend Entdeckungen prinzipiell ermöglichen. Den paradigmatischen Figuren der Ethnomethodologie und Binnenperspektive zufolge sehe ich also von deduktiven Strategien ab, verzichte auch auf induktive und mutmaßlich abduktive Beobachtungsstrategien als erkenntnisleitend.

Im Analyseinteresse steht der operative Charakter der didaktischen Figuren innerhalb der Beobachtungsfigur „didaktische Konfiguration“ und wie er sich innerhalb der didaktischen Konfiguration thematisiert. Die bestimmende didaktische Figur ist in ihrem operativen Charakter sinnfällig dirigierend, steuernd, strukturierend bzw. transportierend wahrnehmbar. Ich stelle für diese Emergenz auch die Begriffe Steuerungsmacht, Prägekraft, dynamische Kraft, Handlungsmacht, dirigierende Macht und zentrale Position zur Verfügung. Davon ausgehend taste ich weiter und entdecke idealiter didaktische Figuren, die marginalisiert und in ihrer Äußerungsform annehmend, d.h. mitvollziehend oder nachvollziehend zu beobachten sind. Idealiter sind auch didaktische Figuren auszumachen, die gegenüber der strukturierenden didaktischen Figur widerständig und gegensteuernd zu identifizieren sind.

Der beobachtende Blick wird gegebenenfalls und wie zu vermuten ist durch Strukturbrüche irritiert. Ein Strukturbruch ist Aufweis von Ordnungsverlust und Dissonanzen. Er markiert die Grenzlinie zum komplementären Kontext einer Übergangszone, die sich über oszillierende Steuerungsbewegungen bemerkbar macht und Musterwechsel anzeigt. Zur Klärung der Sinnkonstitution des Musterwechsels werden die Entstehungskontexte rekonstruiert: Als Erklärungsfiguren taugen nach GOFFMAN (1977) Erwartungsenttäuschung, nach Sylvia KADE (1990, 1994) Handlungs- und Entscheidungszwänge sowie nach SCHÜTZ (1972) Wegfall einer einzelnen Figur. Zur weiteren Klärung der Sinnkonstitution des Musterwechsels werden die Lösungsverfahren nachvollzogen (vgl. Sylvia Kade). Sie sind vor dem Horizont von Normdurchsetzung, Trennung, Integration und kommunikativer Modulation wie z.B. Umdeutung zu bemerken.

Die Strategien zur Beobachtung, Identifizierung und Rekonstruktion der Beobachtungsfigur „Didaktische Konfiguration“ in ihrer Prozessdynamik (vgl. Teil B Kap. 4.1.2) gibt Tab. 28 für einen schnellen Zugriff wider:

Tab. 28: Beobachtungsstrategien gerahmter didaktischer Wirklichkeit

Didaktische Konfiguration	Operativer Charakter der didaktischen Figuren: - dirigierend (steuernd, strukturierend, transportierend) - annehmend (mit-/nachvollziehend) - widerständig (gegensteuernd)		
Musterwechsel infolge von Strukturbruch	Operativer Charakter eines Strukturbruchs: - Ordnungsverlust - Dissonanzen, eskalierende Kontroversen - Oszillierende bzw. iterative Übergangszone einleitend	Lösungs- resp. Stabilisierungsstrategien: - Normdurchsetzung d.i. Einwirkung in lebensweltlichen Bedeutungs- und Handlungskontext - Ausgrenzungs-, Abschottungstypik - Einbindungs-, Öffnungstypik - Kommunikative Modulation Z.B. Umdeutung, Stigmatisierung	Hinweise zur Relevierung der Entstehungskontexte: - Erwartungsenttäuschung - Handlungs- und Entscheidungszwänge - Abschwächung, Wegfall einer einzelnen Figur Z.B. Fluktuation von Akteuren, Nicht-Lernen

4.2.3 Explikation des Handlungssinns

Das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell folgt paradigmatisch ethnomethodologischen Verfahren und hat die Explikation von Handlungslogik zum Ziel. Zunächst werden die Sinnkontexte didaktischer Handlungen beschrieben. FLICK zufolge wird der Reflektierenden Interpretation die Explikation der Fallstruktur vorangestellt (Flick 1995: 283). Daher wird in einem ersten Schritt das objektspezifisch generierte, strukturhermeneutische Verfahren und hierauf das objektspezifisch generierte, reflektierende Interpretationsverfahren erläutert.

4.2.3.1 Klärung der Handlungslogik

Ziel der Analyse ist die Klärung der Sinnkontexte der auffälligen didaktischen Konfigurationen und ihrer Dynamik; das sind die Stellen der Kontext- und Musterwechsel (vgl. Sylvia Kade). Sie werden aus ihrem je eigenen sinnhaften Handlungskontext heraus gedeutet. In Relation zu den spezifisch einbezogenen Kontexte wird ein spezifischer Ausschnitt gerahmt, der den spezifischen Sinn stiftet. Teilsinn ist nur in Relation zum übergeordneten Sinn des Gesamtkontextes zu erschließen und umgekehrt.

„Sinn“ bestimme ich als selbstreferentielle, semantische Plausibilität eines Phänomens, das der Sinnstifter selbst erlebt hat; „Bedeutung“ hingegen konnotiere ich mit fremdreferentieller, semantischer Plausibilität, die also bereits „be-deutet“ worden war und dem Deuter als strukturelle überindividuelle Rahmung erscheint. „Sinnstiftung“ identifiziere ich in handlungshermeneutischer Perspektive als Unterbrechung des selbstreferentiellen, fortlaufenden Erlebnis- und Ereignisstroms aufgrund eines Ereignisses, das den Wahrnehmungsprozess irritiert und auf sich lenkt. In Relation zu dem verfügbaren abstrakten Deutungsraster wird das Ereignis mit Sinn belegt. Der Sinn vermag sich dem Beobachter jedoch erst retrospektiv, also durch Rahmung zu erschließen; der Akteur hingegen erfasst den Sinn seines Tuns performativ.

Handlungslogik in Teilperspektiven und in Gesamtperspektive

Anhand strukturlogischer Rekonstruktion wird zunächst teilperspektivisch Teilsinn zu erschließen versucht; zielführend segmentiert der Beobachter den Handlungsverlauf in kleinere Rahmen. Die Gesamtperspektive ist qua Definition von einem großen Rahmen umfasst und konstituiert den übergeordneten Sinn. Vergleiche Abb. 18:

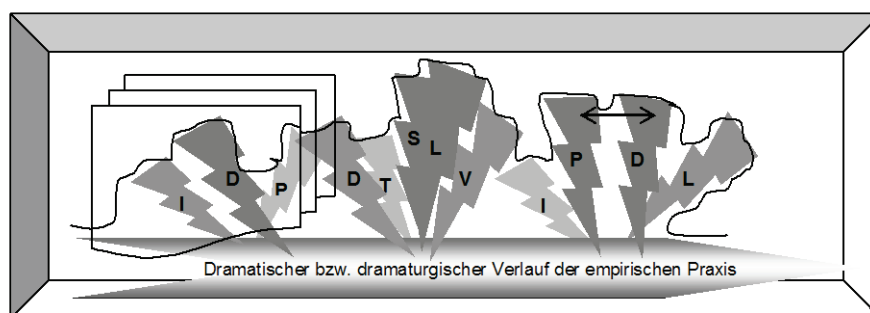


Abb. 18: Betrachtung in Teilperspektiven und in Gesamtperspektive

Der empirische Einzelfall präsentiert sich über eine didaktische Veranstaltung. Ziel der Analyse ist die Klärung der handlungsleitenden, didaktischen Logik im Gesamtkontext. Durch die Verfahren Rekonstruktion und Reflektierende Interpretation wird der Gesamtsinn retrospektiv zu erschließen versucht. Faktisch ist die Klärung des Rahmens in Gesamtperspektive dann möglich, wenn aus dem Basistext geteilte Bedeutungen hervorgehen.

Didaktische Handlungslogik: formal – alltagsweltlich – hybrid

Folgende forschungsleitende Fragen ergeben sich:

- Folgt die Veranstaltung formaler oder alltagsweltlicher didaktischer Handlungslogik oder bricht sich eine hybride Handlungspragmatik Bahn?
- An welcher didaktischen Figur bzw. an welchen Kontexten schlägt sie durch?

Vgl. hierzu Abb. 19 für einen schnellen Überblick; die ausführliche Beschreibung der Handlungslogiken und der sie repräsentierenden Wissensformen enthält Teil A Kap. 1.

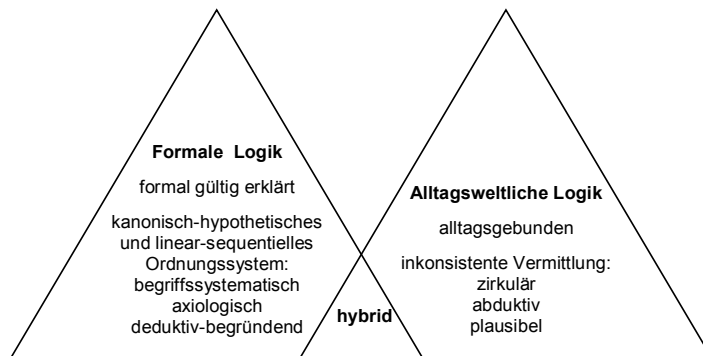


Abb. 19: Handlungslogiken

Logikverweis: Institutionelle Kontexte

Aus ethnomethodologischer Sicht und in der Deutung des Neo-Institutionalismus geben die institutionellen Kontexte Aufschluss über die Entscheidungs- und Legitimationsträger von Handlungen (vgl. Teil A Kap. 1.2 und Teil A Kap. 2.1.3). Im folgenden Abschnitt wird die objektspezifische Anwendung der neo-institutionellen Erkenntnisse auf den vorliegenden empirischen Einzelfall versucht (vgl. auch Abb. 20).

Makroinstitutionell äußert sich Neo-Institutionalisierung in einem „Konstrukt der Organisationsmitglieder“ und also in „kultureller Umwelt“. Sie transportiert die unterschiedlichen Rationalitätsvorstellungen der Organisationsmitglieder. In korporatistischer Perspektive und vom Pol der zu analysierenden, empirischen Realität her betrachtet könnte die Leitinstitution DSE/ZED in dieser Funktion emergieren. Sie weist relevante Praktiken, Normen, Werte aus und besitzt die Fähigkeit, sich bei Gefährdung ihrer institutionalen Form und also zur Identitätswahrung zu entkoppeln. Sie ist affin zu übrigen Funktionssystemen wie z.B. im vorliegenden Fall zur Entwicklungspolitik, Regierungspolitik und Wirtschaft.

Als intermediär wäre korporatistisch der Projekt- bzw. Bildungsanbieter zu bezeichnen. Im Bezugsrahmen der zu analysierenden empirischen Realität übernehme die Programmleitung (FB 21) diese Funktion. Auch sie tritt mit Sicherungsstrategien hervor und orientiert sich am gesellschaftlichen Funktionssystem. Beide Systembereiche sind über fest verankerte strukturierende, entlastende und routinisierende Äußerungsformen wahrnehmbar.

Mikroinstitutionell bzw. lebensweltlich kommt Neo-Institutionalisierung im Programm- und Kommunikationsstil oder in der spezifischen Lernkultur zum Ausdruck. Sie konstituiert sich durch die lebensweltlichen Profile der Akteure, die ihre je eigenen Ziele verfolgen. Korporatistisch und vom Pol der zu analysierenden empirischen Realität her betrachtet könnten die Teilnehmer und Durchführenden über diese Funktion identifiziert werden.

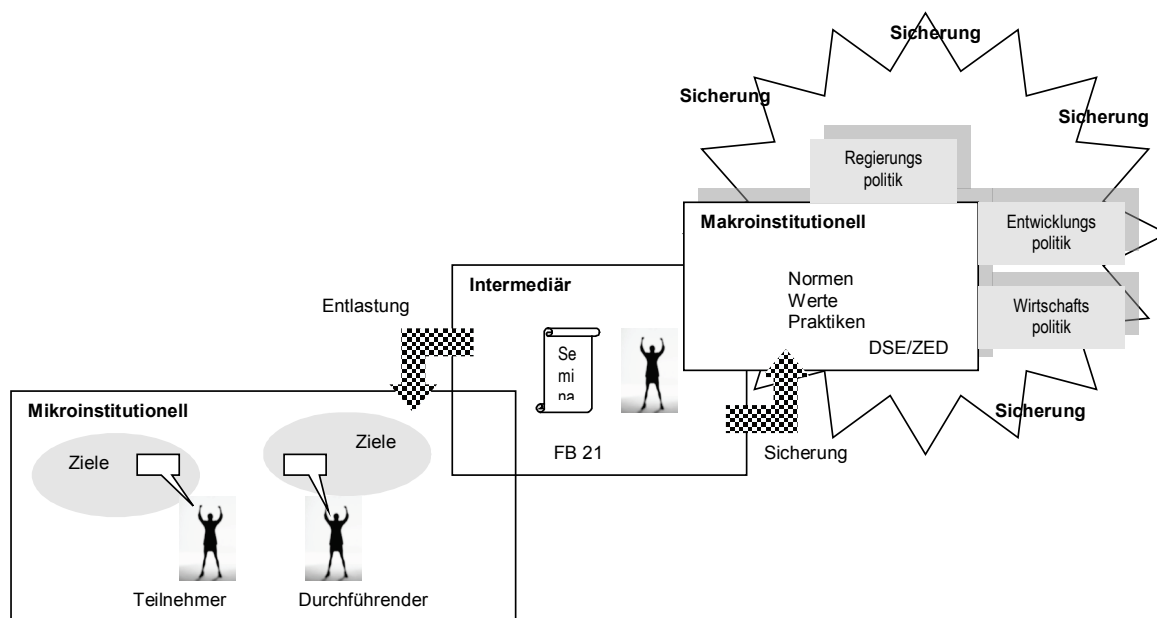


Abb. 20: Institutionelle Kontexte: mikroinstitutionell – intermediär – makroinstitutionell

Der Selbstaussdruck der Handlungspragmatik und -logik konstituiert sich sowohl durch Verlaufsfiguren als auch durch Objektivationen wie z.B. Survey-Feedback, Evaluationsergebnisse oder Programm-, Planungs-, Sitzungsdocumente. Sie werden gleichsam zur Klärung des Handlungssinns herangezogen.

4.2.3.2 Strukturlogische Rekonstruktionsverfahren

Das strukturhermeneutische Verfahren wird auf die dokumentierte Realsituation, d.i. die formulierende Interpretation bzw. der Basistext¹⁰⁸ angewandt und ist zielführend zur historisch und kontextuell situierten Rekonstruktion der Fallstruktur.

Die spezifische Ordnung der Macht- und Wirkungsbeziehungen der didaktischen Konfigurationen wird in teilperspektivischer und gesamtperspektivischer Rahmung anhand der oben erläuterten Beobachtungsstrategien¹⁰⁹ rekonstruiert:

- Innere Konsistenz der Struktur- und Deutungsmuster
hier: operativer Charakter der didaktischen Konfiguration

¹⁰⁸ vgl. Teil B Kap. 3 sowie 2. Band

¹⁰⁹ vgl. Teil B Kap. 5

- Fallspezifische Idiosynkrasie
hier: auffällige Ereignisse von Strukturbruch und Musterwechsel unter Einbezug der Entstehungskontexte und Lösungsverfahren
- Identifikation von Teilsinn

4.2.3.3 Reflektierendes Interpretationsverfahren

Auf die strukturlogische Rekonstruktion folgt das reflektierende Interpretationsverfahren. Es ist der Dokumentarischen Methode von BOHNSACK entnommen und übernimmt die Funktion, den Gesamtrahmen zu klären¹¹⁰. Leitend zur Beobachtung und Beschreibung des semantischen Selbstausdrucks ist die Frage, wie sich die Themen im dramatischen bzw. dramaturgischen Handlungsverlauf thematisieren und wie sie bearbeitet werden.

Ein Deutungsversuch wird in narrativer Form unternommen und gilt den Auffälligkeiten, Einflüssen und Wirkungen der Ereignisse im Gesamtkontext.

Der andere Deutungsversuch wird in objektivierender Form angestellt und erfolgt teilperspektivisch und gesamtperspektivisch. Die Aufmerksamkeitshaltung ist auf die durchschlagende und leitende Logik sowie auf Musterwechsel orientiert.

¹¹⁰ vgl. Teil A Kap. 4.2.6

4.3 Wissenschaftlichkeit des Modells

Das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell hat die Selbstdefinition didaktischer Konfigurationen zur paradigmatischen Figur.

Es ist ethnomethodologisch konstituiert und reklamiert für sich die wissenschaftliche Methode der Handlungshermeneutik von Selbstaussdruck. Das Modell ist dem interpretativ-historischen Paradigma zuzuordnen.

Unter dem interpretativ-historischen Paradigma verbietet sich prinzipiell der Anspruch auf sogenannte Objektivität¹¹¹. „Wissenschaftlichkeit“ wird durch die Begrenzung auf den Einzelfall und die genaue Beschreibung und Sinnexplikation der zu analysierenden sozialen Praktiken als erfüllt angesehen. Vermochte das Rekonstruktionsverfahren - freilich in Relation zur gewissen Beobachterperspektive und intersubjektiv rückversichert - die Eigenstruktur eines gewissen Falls wirklichkeitsgetreu zu reproduzieren, ist das Rekonstruktionsverfahren gegenstandsangemessen und in nomothetischer Terminologie „gültig“ zu erklären.

Wissenschaftlichkeit dieses Forschungszugangs wird versucht über das Survey-Feedback der beteiligten Akteure herzustellen. Dieses rückversichernde Verfahren ist auf den Basistext angewandt worden und führt vor Augen „...wie das gegenseitige Herantasten verschiedener Deutungssysteme erkenntnisträchtig und handlungsrelevant sein kann“ (Tietgens 1987: 13).

TIETGENS äußerte sich kritisch zur Rahmung von Wirklichkeit. Rahmen seien von außen herangezogen und würden demzufolge gerade das Spezifische überblenden (Tietgens 1992: 164). Dieser Einwurf ist zu entkräften: Soziale Wirklichkeit ist stets vorinterpretiert und konstruiert. Insofern überblenden Rahmen nicht, sondern der Beobachter zieht ausgehend von seiner lebensweltlichen Vorstrukturierung die Grenzlinie eines Realitätsausschnitts; auf dessen Grundlage er mit Hilfe seines vorhandenen Deutungsrepertoires den spezifischen Sinn expliziert.

Das didaktische Konfigurationsmodell ist am empirischen Gegenstand entwickelt worden:

„Was da spannungsvoll ist oder diese Spannung aufheben kann, will in seiner Grundlage erfaßt sein [so dass das Instrument] aus der konkreten Situation entwickelt wird und sich der Auslegungskonkurrenz stellt“ (Tietgens 1987: 11).

Es werden keine allgemeingültigen Aussagen angestrebt. Damit ist der wissenschaftliche Wert, der gemeinhin durch Objektivierbarkeit und Repräsentativität sichergestellt wird, nicht

¹¹¹ Unter dem normativen Paradigma dagegen werden Gütekriterien herangezogen: Validität steht für Gültigkeit des Instruments. Diese wird versucht sicherzustellen, indem in unterschiedlichen Kontexten immer dieselben Ergebnisse erzeugt werden. Reliabilität steht für Zuverlässigkeit des Instruments. Diese wird versucht sicherzustellen, indem das Instrument auch tatsächlich jenes Objekt erschließt, das es erschließen soll; indem es also bspw. richtig geeicht ist. Als letztes Gütekriterium soll Intersubjektivität die Wissenschaftlichkeit verbürgen. Vgl. auch Teil A Kap. 4.1.5.

verbürgt. Dass dieser Anspruch nicht vollauf einzulösen ist, begründet sich in der von HABERMAS kritisch angemahnten Selbstwidersprüchlichkeit der Ethnomethodologie¹¹². Danach treffen in den Forscherpersönlichkeiten und den zu erforschenden Praktiken der Akteure notwendigerweise differente Deutungs- und Beschreibungssysteme aufeinander. Die Deutung der Beobachtungsfiguren bedarf jedoch eines systeminternen Vorverständnisses, das zwangsläufig in Absolutheit nur individuell verfügbar ist. Dieses Dilemma ist nicht aufzulösen; es ist allenfalls abzuschwächen, indem die Wirklichkeit aus Binnenperspektive beschrieben wird. Selbstbeschreibung ist in vorliegender Arbeit eingelöst und zwar insofern, als ich sowohl Forscherin als auch Mitakteurin war. Zudem konnte durch eine intersubjektive Wirklichkeitsbeschreibung der Mitakteure (Survey-Feedback S.F.) die Validität der Dokumentarischen Interpretation erhöht werden: Dieses Verfahren äußert sich in einem Nachvollzug von historisch situierten Sinnkontexten wie Ereignissen oder Äußerungen durch bspw. Feedbackschleifen (Survey-Feedback S.F.) mehrerer Deuter. Sollten sich die Sichtweisen als gegenstrebig herausstellen und unterschiedliche Deutungen ergeben, muss die Entstehung wiederum nachvollziehbar gemacht werden, indem sie protokolliert oder dokumentiert wird, was in vorliegendem Fall erfolgt ist.

Die didaktischen Figuren, die das Modell konstituieren, implizieren einander und lösen daher den methodologischen Anspruch auf Adäquatheit der Strukturelemente ein. Unterscheidungen sind getroffen, um verschränkende oder changierende Wirkungen ersichtlich zu machen.

Der polyvalente Charakter lässt eine äußerst flexible Verwendung zu: Einerseits kann das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell in Fremddeutung verwendet werden. Diese Verwendung korrespondiert den gängigen Modellen mit invarianter Einstellung der Blickrichtung: Anhand von vorfassenden Kriterien und Normen wird von einem praxisenthobenen Forscher in Außenperspektive die empirische Realität analysiert. Zum anderen ist das Modell in Selbstdeutung verwendbar. In dieser Verwendung werden pädagogische Situationen von einem selbstbetroffenen Praktiker, der also der zu analysierenden empirischen Realität angehört, binnenperspektivisch analysiert.

Die Förderung der eigenen Kompetenzen und eine neuartige Bewertung von Praxis sind von systemintern relevanter Situationsdeutung vorgezeichnet: „Die Bildungspraxis in die Lage versetzen, sich ihre spezifischen Stärken, Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten verfügbar machen; das ist bisher ungewohnt; Betonung von Handlungsspielräumen, bereits entwickelter Kompetenzen, von strukturellen Entwicklungsmöglichkeiten erhöht Leistungserwartungen. Mißerfolg ist gedeutet für Handeln/Nicht-Handeln von Praktikern“ (Schäffter 1988: 78). Erst Praxisforschung in Selbstdeutung schafft die Grundlage zur Theoriegewinnung.

¹¹² vgl. Teil A Kap. 4.2.3

5. Exemplarische Anwendung

Die Explikation des Handlungssinns erfolgt in einem mehrstufigen Verfahren:

Deutungsgrund ist die in Formulierender Interpretation verfasste mitvollzogene Realität d.i. der Basistext, und zwar in seiner um Wirklichkeitsbeschreibungen durch das Survey-Feedback (S.F.) erweiterten Version (vgl. Band 2). Zunächst rekonstruiere ich strukturlogisch die im Basistext zu entdeckenden didaktischen Konfigurationen – in einem ersten Schritt analytisch in Teilperspektiven und dann in Gesamtperspektive. Hernach führe ich die Reflektierende Interpretation aus, wieder in einem Zweischnitt, zunächst narrativ und dann objektivierend.

Zur Analyse ziehe ich die in Kapitel 4.1.1 spezifizierten Termini heran. Die Deutungsangebote belege ich mit Quellen aus dem Basistext.

Der nachfolgende Sekundärtext ist also aus Forscherperspektive erstellt und der erwachsenpädagogischen Kontextierung zuzuschreiben, die sich über eine Reflexionsfunktion dokumentiert und sinnfällig mit objektivierender, disziplinärer Terminologie aufwartet. Ich löse mich also von der im Basistext fixierten Selbstbeschreibung der Praxis und ihrer performativ gültig gemachten Semantik. Dadurch, dass das erwachsenpädagogische Vokabular Ausdruck einer spezifischen paradigmatischen Beschreibung pädagogischer Wirklichkeit ist und die Terminologie somit eine große Diversität aufweist, wähle ich zur Übersetzung der fallsprachlichen Benennungen diejenigen Termini aus, die die Spezifik des zu analysierenden Wirklichkeitsausschnitts besonders gut wahren.

- Die Facilitatoren werden in „Durchführende“ umbenannt.
- Njenga beansprucht für sich zwei Funktionen: Einmal die des „Durchführenden“ und zum anderen jene des „Koordinators“ im Entsendungsgebiet der Teilnehmer, d.i. das östliche Afrika.
- Die Assistentinnen behalten ihre Bezeichnung „Assistentin“ bei.
- Das ausführende Kollektiv, bestehend aus Durchführenden und Assistentinnen, wird als „Team“ bzw. „Teamer“ gehandelt.
- Der Programmdirektor bzw. die Projektleitung wird in „Programmleiter“ bzw. „Programmleitung“ umbenannt.
- Die Teilnehmer behalten die Bezeichnung „Teilnehmer“ bei.

5.1 Strukturlogische Rekonstruktion

5.1.1 Teilperspektivische Rahmen

Die relativ kurze Dauer von Planungsphase und Blockzwischenzeit und die lange Dauer der Durchführungssettings erfordern unterschiedliche Handhabung: Die faktisch wenig ereignisreiche Blockzwischenzeit verwende ich erklärend. Die Sinnstrukturen in ihren formalen respektive alltagsweltlichen Dimensionen werde ich für die Planungsphase in einem eigenen Abschnitt zu decodieren versuchen. Alle deutlich wahrnehmbaren Strukturbrüche lege ich dar, ohne sie jedoch zu illustrieren. Die Sinnaufklärung der didaktischen Konfigurationen in den Durchführungsphasen integriere ich jeweilig in den Textfluss. In Referenz zum exemplarischen Charakter der Analyse und aus Gründen der Begrenzung beschränke ich mich darauf, einen einzigen Strukturbruch darzulegen und zu illustrieren.

5.1.1.1 Planungsverlauf

„Die Vorbereitung für den ersten Block fand in elf Sitzungen statt und erstreckte sich über den Zeitraum vom 8.1.1998 mit der ersten Sitzung und dem 19.7.1998 mit der letzten vorbereitenden Sitzung“ (Basistext-1154). Vergleiche Abb. 21:

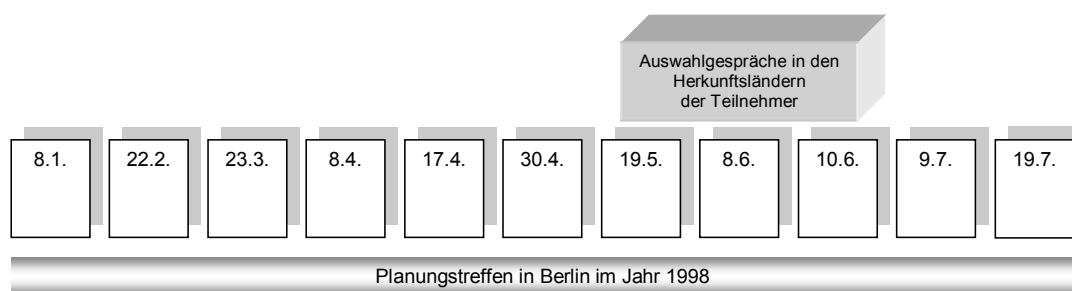


Abb. 21: Untersuchter Einzelfall: Planungsverlauf der Veranstaltung

Der formellen Bestimmung nach handelte es sich um Planungssitzungen. Dem beobachtenden Blick zeichnet sich daher ein Relief ab, an dem die didaktische Figur „Institutioneller Ausdruck“ in seiner phänomenologischen Realisierung durch die Programmleiter und die didaktische Figur „Lebensweltlicher Ausdruck des Durchführenden“ durchschlagen. Übrige didaktische Figuren sind als von Durchführenden und Programmleiter verhandelt wahrnehmbar.

Operativer Charakter des lebensweltlichen Ausdrucks des Teilnehmers

In den Planungssitzungen waren keine Teilnehmer anwesend. Rollen und Aufgaben wurden ihnen zugeordnet, wie z.B. jene der Evaluation, die dann doch von den Durchführenden vorgenommen wurde.

Der Teilnehmer wurde in seiner Funktionsbestimmung im Veranstaltungskontext und im Auswahlmodus für die Veranstaltung von den Durchführenden und der Programmleitung verhandelt: Von den Durchführenden war ihm die Zuständigkeit für die Veranstaltungsevaluation zugedacht: [Basistext-1356: Die Veranstaltung soll wöchentlich evaluiert werden, wobei die Teilnehmer/-innen die Evaluation vornehmen sollen]

Ein weiteres Ereignis war die Diskussion darüber, ob dem Teilnehmer eine Übersicht über die Sitzungen in der Veranstaltung ausgehändigt werden sollte. Im Planungsverlauf ist der Teilnehmer annehmend zu identifizieren:

[Basistext-1590: Außerdem wurde darüber gesprochen, ob die Sitzungspläne den Teilnehmer/-innen ausgehändigt werden sollen. <Klara vermerkte im Survey-Feedback, dass dieser Abschnitt herausgenommen werden solle; es habe sich zugetragen, dass Zweifel gegenüber dem Sitzungsprogramm und der Eignung gewisser Teilnehmer geäußert worden seien (S.F. Klara)>]

Die lebensweltlichen Profile der Teilnehmer wurden von Durchführenden und Programmleiter verhandelt und sind strukturell bei der Teilnehmerauswahl „annehmend“ zu identifizieren; steuernd treten die Ziele der Veranstaltung hervor:

[Basistext-1334: Participants ... will be asked to bring ... outlines of practical problems with which their country respectively institution is confronted at present....Participants will be man and woman lecturers from universities, centres for research in development and educational planning holding an MA in education, interested in improving their competencies and experiences in empirical mainly qualitative research in education...of Kenya, Tanzania, Uganda and Ethiopia ... ideally ... working relation with each other.“ ...on behalf of DSE will visit each one of the countries for selection interviews]

Changierender Veranstaltungsgegenstand

Im Planungsverlauf wurden der Veranstaltungsgegenstand und das Ausmaß an Partizipation von den Teilnehmern diskutiert.

Es ist nicht klar zu identifizieren, welche didaktische Figur der Veranstaltungsgegenstand repräsentiert; er changiert. Im Entwicklungsverlauf tritt der lebensweltliche Ausdruck der Teilnehmer mit Prägekraft hervor:

[Basistext-737: ... Schon zu Beginn sollten die Teilnehmer einbezogen werden, indem die Intention des Programms dargelegt und diskutiert wird.].

Gesprochen wurde über mehrere Strukturelemente: Veranstaltungsinhalte, Ziele, Leitideen, Methodisches, Team- und Teilnehmerzusammensetzung.

Die steuernde Funktion des lebensweltlichen Ausdrucks der Teilnehmer verblasst und lässt den strukturellen Ausdruck des Stoffgebiets oder der Pädagogischen Konzeption plastisch hervortreten; beide didaktische Figuren oszillieren:

[Basistext-749:

- Geschlechtergemischtes, noch weißes Team

- Ausweitung der Erkundungen in der ehemaligen BRD und Kooperationsberichte
- Zusätzlich EDV
- Zusätzliche Workshops: Creative Writing, Zukunftswerkstatt

Die Ziele wurden gleich gesetzt wie in den Vorläuferprogrammen von KUTERA und CAERA:

Projektberichte

Teilnehmer/-innen aus verschiedenen Ländern

Ansatz: Produkt – Erfahrung – Handlung – Kooperation

Weiterführung von der Projektidee zum Forschungsbericht mit einer Feldforschungsphase

Qualitative Forschung>]

Sitzungspapiere weisen aus, dass inhaltliche Vorschläge und Veranstaltungsziele fixiert wurden: Im weiteren Entwicklungsverlauf ist der strukturelle Ausdruck der Verwendungsorientierung dynamisierend wahrnehmbar. Es ist nicht klar auszumachen, ob es sich um institutionelle Richtziele handelt:

[Basistext-787:

- Inhaltliche Vorschläge
 - „Given the interinstitutional and interdisciplinary composition of the participants a limitation on qualitative research is not advisable. Rather broader analytical and assessment skills. Important is the interpretation of statistical data, knowledge about their availability and access to them, nature and quality of data
- New medias
- Research and Dissemination, Research and Policy
- German history, culture, education, politics, role of parties, trade unions, NGOs, civic society, German development cooperation
- global politics and international cooperation, role of World Bank and other international organisations
- community participation, accountability, evaluation, inspection, testing, curriculum, improving teaching, women education, environmental education, civic education“]

[Basistext-801:

- Veranstaltungsziele
 - „establish longer term partnership of participants with a German school class [mutual learning]“ linking of school nets in Africa and Germany exchange relationships for students long-term pairing of researchers from Africa with a German researcher“]

Weitere von Durchführenden und Programmleitung erstellte Papiere thematisieren Strukturelemente der Veranstaltung wie Inhalte, Ziele, Methoden, institutionelles Interesse, Kompetenzen des Durchführenden.

Der Veranstaltungsgegenstand ist als Lernziel zu identifizieren...:

[Basistext-1199:

- Gathering experiences in qualitative research methods
- Developing a research proposal and realizing a qualitative research project in Africa
- Acquiring computer skills“.]

...und ab einsetzenden Planungssitzungen oszillierend zwischen mehreren didaktischen Figuren, das sind Stoffgebiet, Lebensweltlicher Ausdruck des Durchführenden, Pädagogische Konzeption und institutioneller Ausdruck:

[Basistext-1287: „Gleichheit“, konkretisiert ... mit ... „Bildung (Schule)“ und „Gesellschaft (deutsch-afrikanisch)“ ... als „qualitative Forschung“ bezeichnet ... mit dem „quantitativen Bereich“ der Daten und Zahlen in Verbindung].

[Basistext-1331 small scale empirical research in the field of education which will combine theory and practice in empirical research with computer assistance. ... an integrative approach ... „equality in education“ in the home countries of the participants and in Germany... comparative perspective in exploring similar problems in different institutions and field of education in Africa and Germany.]

[Basistext-1530: „Objectives“: Computertraining, Erprobung von Methoden qualitativer Sozialforschung, „Exploration of German-African Relations in Berlin, Excursions, Activities to support the research projects“...„Format“: Zeitliche Gliederung, Wochenplanung, Gruppenarbeit...Produkte des Seminars...„Sequence“: Sitzungen, Vorträge, Verantwortlichkeiten“]

Es ist nicht klar zu identifizieren, ob bei der Verhandlung des Veranstaltungsgegenstands der lebensweltliche Ausdruck des Durchführenden dirigierend ist oder sich der institutionelle Ausdruck Bahn bricht oder eine der übrigen didaktischen Figuren dynamische Kraft freisetzt. Möglicherweise wurden keine didaktischen Figuren, sondern Richtziele verhandelt.

Operativer Charakter des Lebensweltlichen Ausdrucks des Durchführenden

Die Durchführenden emergieren in ihrem lebensweltlichen Ausdruck: Themen und Ziele figurieren zu einer inhaltlichen Teamstrukturierung: Beispielsweise hatte Irmgard „Afrika und Austausch“ zur Leitreferenz; Klara „Schule, Benachteiligte (Frauen, ältere Frauen), Nazi-Deutschland, Biografien, alternative Lebensformen („Bio“). Leitreferenz von Horst war „Computer“, was insgesamt viel Raum einnahm und was er mit qualitativer Anwendung verknüpfte. Klara und Horst folgten der Leitreferenz „kritische Analyse von Dominanzkultur bzw. Herrschaftsformen“. Njenga schließlich orientierte sich an der Leitreferenz „Qualifizierung der Teilnehmer, Forschungsmethoden und Forschungspolitik“.

Zudem differenzierten sich innerhalb des Teams Rollenpositionen aus; eine Binnendifferenzierung wurde bemerkbar. Beispielsweise erstellten Horst und Klara Programm- bzw. Veranstaltungskonzepte, während Irmgard mit Horst und Klara Inhalte hineintrug und Njenga annehmend und bei der Kontroverse um die Teilnehmersauswahl gegensteuernd hervortrat. Anders als die übrigen Durchführenden, bei denen sich ein Rollenprofil herausstrukturierte, wurde die Rollenfunktion von Njenga von den übrigen Durchführenden verhandelt:

[Basistext-1588: In der Sitzung wurde über die Funktion und Rolle von Njenga in der Veranstaltung gesprochen sowie über Unstimmigkeit in der Kommunikation zwischen Klara, Horst und Njenga und wann man über diese mit Njenga sprechen solle.]

Musterwechsel

In der Planungsphase sind zwei Strukturbrüche zu entdecken, die als eskalierende Kontroverse reliefieren.

Strukturbruch: Teilnehmerauswahl

Zum Zeitpunkt der Teilnehmerauswahl, etwa in der Mitte der Planungsphase, kam es bei Team und Programmleitung zu Meinungsverschiedenheiten bezüglich der Auswahlkriterien. Unterschiedliche Positionen wurden deutlich.

Bei der Teilnehmerauswahl konfigurierten die Motivgründe der Durchführenden; sie oszillieren untereinander und mit dem Programmleiter, der versuchte, die brüchig gewordene Ordnung wiederherzustellen. Bei den Durchführenden Klara und Horst sind persönliche Präferenzen zu identifizieren und an den Durchführenden Njenga und Irmgard schlägt der institutionelle Ausdruck durch:

[Basistext-1497: „Horst und Klara missfiel, dass Njenga ohne Rücksprache bereits die Teilnehmer/-innen aus Äthiopien ausgewählt hatte. Sie wünschten eine Absprache und Berücksichtigung ihrer Optionen nach Lektüre der Bewerbungen. Klara wünschte die Beachtung der Kriterien „qualitative Ausrichtung“, die „Projektidee: Geschlechteregalität“ und die Berücksichtigung von Frauen bei der Bewerberauswahl. Irmgard wollte die Auswahlkriterien „ethnische Zugehörigkeit“ und „berufliche Verbindungen“ anwenden, was laut Klara zur Folge hätte, dass vorwiegend schlechterdings männliche Teilnehmer und Teilnehmer/-innen aus der öffentlichen Verwaltung zum Zuge kommen würden.“]

Nachdem die Entscheidungskompetenzen verlagert worden waren, wurde der Konflikt alltagslogisch und nicht didaktisch gelöst. Es hat den Anschein, dass infolge der informellen Konfliktlösung didaktische Lösungsanstrengungen gar verhindert wurden:

[Basistext-1591: „<Klara vermerkte im Survey-Feedback, dass dieser Abschnitt herausgenommen werden solle; es habe sich zugetragen, dass Zweifel gegenüber dem Sitzungsprogramm und der Eignung gewisser Teilnehmer geäußert worden seien (S.F. Klara)>.“]

Nachdem das Durchführungsteam übereingekommen war und der Konflikt informell gelöst schien, wirkte das konflikthafte Thema im Teamkontext gleichwohl fort; es zeigte sich dadurch, dass ein Teammitglied die sodann veränderte Teilnehmerstruktur und daraus entstehende Schwierigkeiten wie z.B. die Eignung bestimmter Teilnehmer thematisierte.

Strukturbruch: Teamzusammensetzung

Ein weiterer Streitpunkt war die Zusammensetzung des Durchführungsteams. Ausgetragen wurde der Streit zwischen den Kooperationspartnern in Afrika und den Durchführenden:

Der dramatische Verlauf gipfelte in einer weiteren Kontroverse, die um die Teamzusammensetzung entbrannte. Die afrikanischen Kooperationspartner des Programms zeigten sich

gegenüber der Teamzusammensetzung widerständig. Sie beanstandeten die ethnische Zusammensetzung des Teams aus weißen, älteren Teamern.

[Basistext-749:

- Geschlechtergemischtes, noch weißes Team]

Die Kritik verweist auf eine Ausgrenzungstypik gegenüber afrikanischen Teamern. Um den Konflikt beizulegen, wurde eine afrodeutsche Assistentin ins Team geholt. Eskalation und Lösung werden im „lebensweltlichen Ausdruck des Durchführenden“ vor dem persönlichen Horizont sichtbar. Die Programmleitung wird in der Eskalationssituation wahrnehmbar, indem sie veranstaltungssichernd auftrat. Der Konflikt wurde nicht didaktisch gelöst, sondern alltagsorientiert und rein schematisch: Die afrikanische Referenz blieb auf eine Hilfsposition begrenzt dadurch, dass lediglich eine Assistenzstelle im Veranstaltungskontext mit einer afrodeutschen Assistentin besetzt wurde; die afrikanische Dimension erlangte im weiteren Verlauf nirgendwo eine strukturierende Position. Außerdem zeigte sich das Zusammenspiel von Assistentin und anderen Teammitgliedern als konfliktthaft.

Sinnkonstitution

Im Planungsverlauf bricht sich alltagsweltliche Logik Bahn.

Im Rahmen des Planungsverlaufs wird der Charakter eines informellen Klärens in lockerer Atmosphäre deutlich: Sitzungen wurden in Privatwohnungen abgehalten und der Kommunikationsstil thematisierte sich alltagsweltlich; statt sinnorientiert zu planen, wurden Sachlagen alltagsweltlich und ad-hoc verhandelt. Es lässt sich nirgends unterscheiden, was Ausdruck persönlicher Beziehungsdynamik ist und wo sachstrukturelle Logik durchschlägt; was Figur und was Grund ist:

[Basistext-1588 „...über die Funktion und Rolle von Njenga in der Veranstaltung gesprochen sowie über Unstimmigkeit in der Kommunikation zwischen Klara, Horst und Njenga und wann man über diese mit Njenga sprechen solle. Außerdem wurde darüber gesprochen, ob die Sitzungspläne den Teilnehmer/-innen ausgehändigt werden sollten. <Klara vermerkte im Survey-Feedback, dass dieser Abschnitt herausgenommen werden solle; es habe sich zugetragen, dass Zweifel gegenüber dem Sitzungsprogramm und der Eignung gewisser Teilnehmer geäußert wurden.“

Im Kommentar des Survey-Feedbacks thematisierte sich eine gegensteuernde Bewegung. Sie wird an dem Versuch deutlich, die Ordnung durch kommunikative Modulation zu sichern.

Zielbenennungen folgten alltagsweltlicher Logik, was darin zum Ausdruck kam, dass Ziele nicht taxonomiert und Lernziele nicht expliziert wurden:

[Basistext-1262: ...Programmentwurf machen die Facilitator/-innen ... „Input“ ... „Outcome“]

[Basistext-488: Klara umriss im Survey-Feedback (S.F. Klara) den Ansatz nach den Komponenten...„Produktorientierung“]

Ziele wurden nicht systematisch erörtert und nicht en bloc abgehandelt, sondern kamen gelegentlich auf und waren Ausdruck der individuellen Horizonte von Durchführenden und Projektleitung.

Bei der Verhandlung des Veranstaltungsgegenstandes changierten mehrere didaktische Figuren. Die prägende ist nicht zu identifizieren. Möglicherweise handelt es sich dabei gar nicht um eine didaktische Struktur, sondern um einen alltagsweltlichen Verständigungskodex.

5.1.1.2 Durchführungsphase (1. und 2. Block)

Die Durchführungsphase war von einer Feldphase in den Heimatländern der Teilnehmer unterbrochen. Vergleiche Abb. 22:

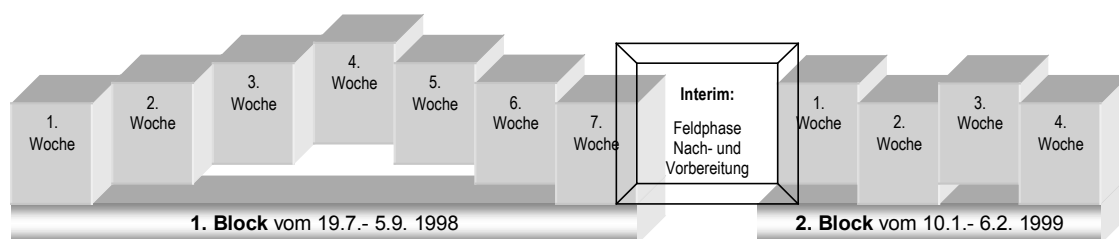


Abb. 22: Untersuchter Einzelfall: Durchführungsphasen (1. und 2. Block)

In der Blockzwischenzeit wurde der 2. Block von den Durchführenden am Veranstaltungsort, d.i. Berlin vorbereitet. Der informelle Charakter der Planungsphase ist auch in diesem Durchführungssetting zu entdecken, wenn auch angespannter. Es fanden kaum Sitzungen statt. Die Durchführenden differenzierten Ziele in „Lernziele, Arbeits- und Lernziele und Metaziele“.

In den beiden Durchführungsphasen ist ein Relief von didaktischen Konfigurationen wahrzunehmen, die sich aus dem Handlungsstrom erheben.

Didaktische Konfiguration als Erhebung aus dem Durchführungsverlauf

Operativer Charakter der pädagogischen Konzeption

Die Veranstaltung durchzieht eine Strukturierung nach Zeitmaß, Verantwortungsbereichen und Inhaltsbereichen. Der „strukturelle Ausdruck der pädagogischen Konzeption“ ist demnach in beiden Blöcken immer wieder zu entdecken.

Die chronologische Dimension der Pädagogischen Konzeption zeichnet sich deutlich durch die Strukturierung in Blöcken, Wochenverantwortung, Sitzungen ab. Die Temporalität folgt alltagsweltlicher Logik; so wurden Sitzungen häufig abrupt umdisponiert. Zu Veranstaltungsbeginn schlug der lebensweltliche Ausdruck der Teilnehmer steuernd durch:

[Basistext-1749: An einem Abend zeigten die äthiopischen Teilnehmer/-innen einen Werbefilm für Tourismus.]

Im weiteren Verlauf des 1. Blocks war der lebensweltliche Ausdruck des Durchführenden oder der strukturelle Ausdruck des Stoffgebiets prägend:

[Basistext-1827: Die Referentin, eine Doktorandin von der FU, referierte an einem Abend über ihre Forschungserfahrung zu Gender in Afrika]

Gegen Ende des 1. Blocks liefen die Teilnehmerwünsche ins Leere.

[Basistext-2186: ...„Summary: Did we succeed to achieve computer literacy?“ und „General and personal assistance to finish PC-work“ und die Computersitzungen ... gestrichen.]

Außerdem wurden dem Anschein nach veranstaltungszugehörige Sitzungen in das kulturelle Rahmenprogramm gelegt [vgl. Basistext 2037].

Im 2. Block schlugen die lebensweltlichen Ausdrücke der Durchführenden und der Teilnehmer durch:

[Basistext-2435: Die Teilnahme an den Mahlzeiten wurde auf Wunsch der Teilnehmer/-innen für die Wochenenden abgesagt, und das Essensgeld wurde den Teilnehmer/-innen ausgezahlt.]

Ein kritisches Ereignis war die schwierige Balance zwischen zeitlichem Rahmen und Erfüllung der Aufgaben: Der „lebensweltliche Ausdruck des Durchführenden“ oszilliert stark mit der chronologischen Dimension. Sie tritt steuernd und entgrenzend hervor und thematisiert sich als Überfrachtung der Veranstaltung. Sie erzeugt fortlaufend Strukturbrüche, die vor dem Horizont von terminlicher Anforderung und Zeitmangel figurieren¹¹³.

Ab Mitte des 1. Blocks und gehäuft gegen Ende der gesamten Veranstaltung beklagten die Durchführenden, dass die Teilnehmer die zugewiesenen Aufgaben nicht oder zu spät erledigt hätten. In der organisatorischen Dimension reliefieren das schuldiddaktische Prinzip Umsetzung und das marktförmige Prinzip Produktorientierung:

[Basistext-1710: Die Facilitator/-innen führten an, dass die Teilnehmer/-innen die Tagesprotokolle nicht fristgemäß abgegeben hätten.]

[Video-22-0.00: Klara: „We are close to our deadline“. (Horst sieht gereizt aus)]

Weitere kritische Ereignisse waren die Sitzungen des Teams. Sie fanden im 1. Block jeden Tag nach dem Mittagessen und am Ende eines Veranstaltungstages statt; ab Ende des 1. Blocks bis zum Ende der Gesamtveranstaltung erfolgten sie seltener und okkasionell: An den veranstaltungssichernden Instrumenten der Teamsitzungen und an den durch Teilnehmer erweiterten Teamsitzungen schlägt der institutionelle Ausdruck durch. Beide folgen alltagsweltlicher Logik, denn sie fanden anlassbezogen und in informellem Charakter statt; erweiterte Teamsitzungen wurden selten abgehalten:

¹¹³ vgl. Kapitel Musterwechsel

[Basistext-1006: Regelmäßige Teamsitzungen fanden ... nicht statt...Informationen...informell ausgetauscht...situationsbezogen mit den jeweils relevanten Personen...bei anstehenden Entscheidungen ... halböffentlichen Sitzungen]

Der „Lernerfolg“ schien gesichert, und zwar durch Evaluationen, durch curriculare Objektivationen, d.i. die wöchentliche Einteilung und durch Dokumentationen, die von Teilnehmern erstellt wurden:

[Basistext-995 ... Sitzungsprotokolle, Berichte der Praxiserkundungen]

Hier oszillieren jedoch auch der lebensweltliche Ausdruck der Durchführenden, persönliche Motive transportierend und der institutionelle Ausdruck, mit dem Ziel, die Veranstaltung zu sichern.

Sowohl Programmleiter als auch Durchführende waren in öffentlichkeitswirksamen Sitzungen anwesend wie z.B. Eröffnung, Schluss: An der konzeptionellen Dimension schlägt der institutionelle Ausdruck durch; er ist über seine Präsenz zu identifizieren, und zwar bei der inhaltlichen und festiven Eröffnung und Beschließung der Blöcke, bei institutionsbezogenen Sitzungen sowie sporadisch in ein paar Sitzungen. Die Durchführenden sind bei der inhaltlichen Strukturierung dirigierend zu identifizieren:

[Basistext-975: Die erste Woche ... Kennenlernen ... Einführung ... Von der zweiten bis sechsten Woche ... jeweils eine Woche eine qualitative Forschungsmethode im Zentrum der Vermittlung und Erfahrung“]

[Basistext-1067: Forschungsprojekte...bildeten die Facilitator/-innen die Gruppen: „Primary Education“, „Secondary and Higher Education“ und „Non-formal Education“]

In der situativen Dimension dokumentieren sich deutlich Lernverfahren:

[Basistext-2559: Gruppeneinteilungen, Lektüreaufgaben]

[Basistext-1057: ...erprobten unterschiedliche qualitative Forschungsmethoden wie z.B. Beobachtung oder Interview. Die Explorationen fanden in Gruppen statt und wurden anschließend in Plenarsitzungen (sharing experiences) besprochen. Die Plena wurden von demjenigen Facilitator geleitet, der für die Woche verantwortlich war. In den Plenarsitzungen präsentierten die Gruppen ihre Erträge und sprachen darüber.]

Der Themenschwerpunkt wurde auch anders erfahren. So sahen die Teilnehmer bspw. Spielfilme über die Alltagserfahrungen von Afrikanern, die in Berlin leben.

[Basistext-1086: Training, Übung, Sprachunterricht, Vortrag, Erkundung, Vortrag, Workshop, Plenarsitzung, Gruppen]

Im 2. Block reliefieren weniger Vorträge und mehr Gruppenformen. Als neue Form rückt das Kontaktgespräch in den Vordergrund, und der Unterricht läuft ins Leere.

Operativer Charakter der Verwendungsorientierung

Auch diese didaktische Figur changiert im Veranstaltungsverlauf des 1. Blocks mit anderen Figuren und reliefiert selbst kaum.

Verwendungsorientierung brach sich als Voraussetzung Bahn, indem ausreichend Zeit verfügbar gemacht wurde, um das Erworbene - hier die Weiterentwicklung der Projektideen der Teilnehmer - im Tätigkeitsfeld anzubringen. Die didaktische Figur Verwendungsorientierung „Forschungsarbeiten der Teilnehmer“ war der chronologischen Dimension der Pädagogischen Konzeption, dem lebensweltlichen Ausdruck des Durchführenden und dem Stoffgebiet nachgeordnet. Zu entdecken ist diese annehmende Position am Mangel an verfügbarer Zeit:

[Basistext-1140: Die freie Arbeitszeit ... nicht geplant]

In der Wochenevaluation bewerteten die Teilnehmer die nutzbare Zeit für ihre Arbeiten als unzureichend (vgl. Basistext-1954).

Die Arbeit an den Projektideen war in der Eröffnungsphase deutlich zu beobachten und changierte mit der konzeptionellen Dimension der pädagogischen Konzeption. Dann wurde der strukturelle Ausdruck der Verwendungsorientierung von übrigen Stoffgebieten überlagert und reliefierte erneut in der letzten Veranstaltungswoche des 1. Blocks.

Im 2. Block waren die Forschungsarbeiten der Teilnehmer durchgehend raumgreifend. In der Mitte des 2. Blocks wurden sie überformt und traten wieder bis Veranstaltungsende hervor.

Die andere Verwendungsorientierung „qualitative Forschungsmethoden“ changierte stets mit den strukturellen Ausdrücken des „Stoffgebiets“ und der „Pädagogischen Konzeption“ als auch mit dem „lebensweltlichen Ausdruck des Durchführenden“. Sie überlagerte im 1. Block die Forschungsarbeiten der Teilnehmer und einmal im 2. Block.

Der strukturelle Ausdruck der Verwendungsorientierung „Computertraining“ changierte mit dem strukturellen Ausdruck des Stoffgebiets und mit dem lebensweltlichen Ausdruck des Durchführenden. Beim Computertraining oszillierten „lebensweltlicher Ausdruck des Durchführenden“ und „lebensweltlicher Ausdruck des Teilnehmers“ um die zentrierende Macht; die zunächst dirigierende Macht des Durchführenden und die widerständige Kraft der Teilnehmer ließen sich wie folgt entdecken: In der Wochenevaluation bewerteten die Teilnehmer/-innen die freie Zeit für ihre Arbeiten oder für Computerübungen als nicht zureichend (vgl. Basistext-1954). Der strukturelle Ausdruck der Verwendungsorientierung „Computertraining“ verblasste im Verlauf des 1. Blocks:

[Basistext-1036: Zugunsten mancher Sitzungen wie z.B. Erkundungen, halböffentlichen Sitzungen, Vorträgen fiel das Computertraining aus.]

Im 2. Block reliefierte das Computertraining zu Beginn stark, wurde zusehends von der chronologischen Dimension der Pädagogischen Konzeption überformt:

[Basistext-2599: Horst teilte die Gruppe der Teilnehmer/-innen nicht mehr. Das Computertraining wurde in den ersten Wochen zahlreich besucht und fiel gegen Ende häufig wegen anderer Sitzungen aus.]

[Basistext-3074 fehlende PC-Übungszeit]

und verblasst gegen Ende:

[Basistext-3024: Horst sagte die letzte Computersitzung ab.]

In beiden Blöcken kam es im Rahmen des Computertrainings zu Strukturbrüchen¹¹⁴.

Im 2. Block figurierte der strukturelle Ausdruck der Verwendungsorientierung „Karriere der Teilnehmer“:

[Basistext-2484: Irmgard <„und Klara“ streichen (S.F. Irmgard)> vermittelten Seminarbesuche an Berliner Universitäten und Kontaktgespräche zwischen Hochschulprofessor/-innen ... um Forschungsthemen zu diskutieren und u.U. Forschungsaufenthalte zu ermöglichen.]

Der institutionelle Ausdruck schlägt am strukturellen Ausdruck der Verwendungsorientierung durch, wie Quellentexte zu erkennen geben:

[Basistext-1199:

- "...Gathering experiences in qualitative research methods
- Developing a research proposal and realizing a qualitative research project in Africa
- Acquiring computer skills."

Operativer Charakter des Lernziels

Strukturelle Ausdrücke von Stoffgebiet und Lernziel oszillieren stark. Das Lernziel changiert in seiner Bestimmung bereits in der Planungsphase mit institutionellen Zielen und persönlichen Motivlagen der Durchführenden. Es tritt auch in der Durchführungsphase nicht steuernd hervor und diffundiert mit dem strukturellen Ausdruck des Stoffgebiets, dem lebensweltlichen Ausdruck des Durchführenden und mit dem strukturellen Ausdruck der pädagogischen Konzeption:

Im Vortrag von Friedericke über „History of Africans in Germany“¹¹⁵ konfigurieren die steuernden didaktischen Figuren „struktureller Ausdruck des Stoffgebiets“ und „lebensweltlicher Ausdruck des Durchführenden“:

[Basistext-65: ...hat in Berlin Geschichtswissenschaft studiert und sich dabei auf „Rassismus gegenüber Afrodeutschen in der deutschen Geschichte“ spezialisiert.]

¹¹⁴ vgl. Kapitel Musterwechsel

¹¹⁵ 1. Block, 5. Woche

Das Lernziel reliefiert nicht und ist geborgen im strukturellen Ausdruck des Stoffgebiets und im lebensweltlichen Ausdruck des Durchführenden. Dass die Durchführende das Lernziel informell handhabt und mit pädagogischer Konzeption und Stoffgebiet verquickt, verweist auf eine alltagsweltliche Logik.

Operativer Charakter des Stoffgebiets

Die didaktische Figur „struktureller Ausdruck des Stoffgebiets“ bezeichnet die Inhalte und Themen von Sitzungen innerhalb einer Veranstaltung. Die Sitzungsinhalte der hier untersuchten Qualifizierungsmaßnahme sind weiter oben in Teil B Kapitel 2.1 oder im Basistext (2. Band) nachzuschlagen.

Der strukturelle Ausdruck des Stoffgebiets reliefiert deutlich im Veranstaltungsverlauf und oszilliert mit den strukturellen Ausdrücken von pädagogischer Konzeption und Lernziel als auch mit dem lebensweltlichen Ausdruck der Durchführenden und durchschlagendem institutionellen Ausdruck.

[Basistext-980: „...jeweils eine Woche eine qualitative Forschungsmethode im Zentrum der Vermittlung und Erfahrung (4 Wochen). Vermittelt wurden Beobachtung, Interview, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalyse, Schreiben eines Feldtagebuchs (log)“

[Basistext-1054: Konzept „African-German-Relations“....inhaltlichen Leitthema der Veranstaltung.]

Im 2. Block entzieht sich der Deutschkurs der Beobachtung:

[Basistext-2549: <“Der Deutschkurs wurde nicht mehr durchgeführt.“ streichen (S.F. Irmgard)>]

nurmehr ein Stoffgebiet figuriert im Rahmen der „qualitativen Forschungsmethoden“:

[Basistext-2544: „... die Arbeit an den Forschungsberichten und ihre Interpretation im Vordergrund ... Auch hier wurden jedoch Erfahrungen in qualitativer Forschung gesammelt: Handlungsforschung in Schulen“]

Der strukturelle Ausdruck des Stoffgebiets bzw. die Methode „Handlungsforschung“ changiert zusätzlich mit dem strukturellen Ausdruck der Verwendungsorientierung, dem lebensweltlichen Ausdruck des Durchführenden und überlagert die „Forschungsberichte der Teilnehmer“; eine dirigierende Wirkung auf die chronologische Dimension der pädagogischen Konzeption ist zu entdecken. Den lebensweltlichen Ausdruck des Durchführenden beispielsweise belegen folgende Passagen aus dem Basistext:

[Basistext-2277: Eine Diskussion entbrannte um das Ausmaß der Zeit für Schulbesuche. Klara stimmte für drei bis vier Tage, die Teilnehmer/-innen stimmten für ein bis zwei Tage.]

[Basistext-2920: [Dazu referierte Klara über „Action Research“ und teilte die Teilnehmer/-innen in Ländergruppen ein <wünschte eine Erkundung in Ländergruppen (S.F. Klara)>]

Wie beim anfänglichen Kennenlernen der Fall, ist alltagsweltliche Logik über die Handhabung des Stoffgebiets zu identifizieren¹¹⁶:

[Basistext-1635: "The participants practiced interviewing and presenting a partner....To get behind the usual concentration on formal education...The pictures of the participants contributed to getting aware of the formal as well as of the informal education, it contributed to a familiarity of the participants with each other and supported cooperation and understanding in the group"]

Deutlich wahrnehmbar ist, dass struktureller Ausdruck der pädagogischen Konzeption und struktureller Ausdruck des Lernziels miteinander changieren. Auch der „Lebensweltliche Ausdruck des Durchführenden“ ist zu entdecken. Musterwechsel zeichnen sich ab¹¹⁷.

Operativer Charakter des lebensweltlichen Ausdrucks des Teilnehmers

Der lebensweltliche Ausdruck der Teilnehmer ist im organisationell vorstrukturierten Rahmen fast immer nachvollziehend wahrzunehmen. An den gemalten Lebensläufen und bei der gegenseitigen persönlichen Vorstellung – beide am Eröffnungstag – sowie in der Sitzung „writing skills“ zeichnen sie sich etwas konturschärfer ab. Der lebensweltliche Ausdruck der Teilnehmer changiert mit dem strukturellen Ausdruck der Pädagogischen Konzeption und dem lebensweltlichen Ausdruck der Durchführenden:

[Basistext-2673: Unmittelbar nach der Anreise erzählten die Teilnehmer/-innen in informeller Runde von der politischen und persönlichen Situation in ihren Ländern und von ihren Erfahrungen mit Datenerhebung und Projektausarbeitung. Für den Anschluss an die Erzählrunde hatte sich Klara eine Einheit zur Kolorierung von Mandalas überlegt, wozu sie Teilnehmer/-innen wie auch das Team bat. So sollten Konzentration und Selbstdarstellung der Teilnehmer/-innen angeregt, eine Methode vermittelt und Raumschmuck erstellt werden.]

Der lebensweltliche Ausdruck der Teilnehmer reliefiert stärker im kulturellen Rahmenprogramm und folgt alltagsweltlicher Logik:

[Basistext-2057 <Im Survey-Feedback bemängelte Irmgard, dass die Filme ... von Klara und Horst nicht vorbereitet gewesen wären, so dass sie selbst anschließend in der Pizzeria die Filme hätte besprechen müssen. Auch wären die Teilnehmer/-innen von den Filmen schockiert gewesen und hätten Angst gehabt, nach dem Kino durch Berlin zu laufen (S.F. Irmgard)>]

[Basistext-1689: Klara und Friederike gingen am Wochenende mit einigen Teilnehmer/-innen auf den Flohmarkt und in den West-Zoo.]

Marginalisiert im kulturellen Rahmenprogramm figuriert der lebensweltliche Ausdruck der Teilnehmer freischwebend und hat Afrika zur einzigen Referenz:

[Basistext-1757: Für die Vorführung des äthiopischen Dokumentarfilms wurde ein Plenum abgesagt.]

¹¹⁶ 1. Woche des 1. Blocks

¹¹⁷ vgl. Selbstdarstellung des Siemens-Konzerns, Kapitel Musterwechsel

[Basistext-2971: Ein Tansania-Abend und Berichte über Kenia und Uganda durch die Teilnehmer/-innen wurden eingeschoben.]

Die didaktische Figur „lebensweltlicher Ausdruck des Teilnehmer“ wird in strukturell organisierter Prägekraft sichtbar, die wiederum strukturell begrenzt und von Einbindungstypik aufgezehrt wird. Dies geschah, als sich der Eindruck verstärkte, die Teilnehmerbedürfnisse würden nicht genug beachtet, so dass schließlich deren Begehren eingeholt wurde:

[Basistext-1970: Daraufhin wurde auf Vorschlag von Irmgard die Entscheidung getroffen, Wünsche der Teilnehmer/-innen für die Veranstaltung, sogenannte Voten, anonym zu erheben...]

Basistext-2106: An einem Abend veranstaltete Irmgard für die Human-Rights-Gruppe einen „round table“, der in festlicher Atmosphäre stattfand.]

Dynamisch, aber ohne Wirkung relieft der lebensweltliche Ausdruck der Teilnehmer in den Erhebungsinstrumenten „Erwartungsinventar“, „teilstandardisierte Interviews“. Er zeichnet sich freischwebend in den sporadisch stattfindenden, erweiterten Teamsitzungen ab.

Dynamisch, aber gebrochen durch Gegensteuerung der didaktischen Figur „Lebensweltlicher Ausdruck des Durchführenden“ und „struktureller Ausdruck der Pädagogischen Konzeption“ ist „der lebensweltliche Ausdruck des Teilnehmers“ über einen Strukturbruch zu identifizieren¹¹⁸.

Widerständigkeit der Teilnehmer ist in negativem Ausdruck über die Fluktuation der Teilnehmer in den Sitzungen jeweils gegen Ende der Blöcke zu identifizieren und ist ein Hinweis auf Musterwechsel¹¹⁹. Widerständigkeit der Teilnehmer thematisiert sich bisweilen informell z.B. als Kritik gegenüber dem verpflichtenden Abendprogramm und halbstandardisiert in den Evaluationen:

[Basistext-2904: Negativ wurden folgende Ereignisse bewertet:

- unzureichende Berücksichtigung von Alter und Herkunft der Teilnehmer/-innen beim Lernarrangement durch die Facilitator/-innen
- hoher Arbeitsaufwand
- hoher Korrekturaufwand
- Mahlzeitenverpflichtung am Wochenende
- Geradlinigkeit von Klara
- Überbehütung durch Irmgard und Klara
- Verzicht auf den Wochenendausflug]

Widerständigkeit thematisierte sich auch informell als gegensteuerndes Verhalten seitens der Teilnehmer:

[VIDEO-18, 0.39: Beobachtung: Die Teilnehmer/-innen sehen sehr müde aus]

¹¹⁸ vgl. Strukturbruch: Absage des Wochenendausflugs

[Basistext-2838: Dann wurde über das Treffen mit dem NRO-Projekt „Hilfe für Eritrea“ gesprochen. Das Treffen stellte sich als schwierig heraus, denn die äthiopischen Teilnehmer/-innen standen einer Begegnung mit Eritreier/-innen ablehnend gegenüber.]

[Basistext-2151: Teilnehmer/-innen äußerten ... Klara gäbe zu viel Literatur zur Lektüre, ginge in Forschung auf, wäre ... unzugänglich.]

Operativer Charakter des lebensweltlicher Ausdruck des Durchführenden

Der lebensweltliche Ausdruck des Durchführenden reliefiert stark. Er tritt fast immer dirigierend hervor. Wahrnehmbar ist seine kommunikative Referenz, die sich gegenüber den Teilnehmern stark durch Nähe und Entgrenzungstypik abzeichnet:

[Basistext-2820: Ein Kindertheaterbesuch und ein Philharmoniebesuch wurden vorgeschlagen und von den Teilnehmer/-innen nicht aufgegriffen.]

[Basistext-2910: Überbehütung durch Irmgard und Klara]

Untereinander ist die kommunikative Referenz oszillierend als Nähe und Ferne wahrnehmbar. Als Nähe über häufige Teamsitzungen und z.B. an Einbindungstypik...

[Basistext-1786: Klara gab Sabine umfangreiche organisatorische Aufgaben, die sofort zu erledigen waren.]

...als Ferne fluktuierend in den Teamsitzungen und z.B. an Ausgrenzungstypik

[Basistext-1787: Irmgard machte Ankündigungen ... von denen die anderen Teammitglieder nichts wussten.]

[Basistext-1850: Außerdem führten Klara und Irmgard ein Streitgespräch <formulierten Klara und Irmgard auf Anregung von Sabine unterschiedliche fachliche und soziale Positionen (**S.F.** Klara)>. Darin thematisierten sie die fehlende Einbindung von Klara in den Wochenplan von Irmgard]

[Basistext-2956: Das Abschlussfest wurde bei Klara und Horst gefeiert... <Irmgard und Nele nahmen nicht teil (**S.F.** Klara)>]

Der Handlungsspielraum ist als fast alles dirigierend zu entdecken. Gegensteuerung durch Teilnehmer zeigt sich fast immer aufgezehrt oder überformt:

[Basistext-2277: Eine Diskussion entbrannte um das Ausmaß der Zeit für Schulbesuche. Klara stimmte für drei bis vier Tage, die Teilnehmer/-innen stimmten für ein bis zwei Tage. Man einigte sich auf zwei Tage.]

Der Handlungsspielraum ist begrenzt durch den „lebensweltlichen Ausdruck des Durchführenden“, selbst wenn sie konfliktieren, wie bei der Teilnehmerin Carol und ihrer eingeschränkten Leistungsfähigkeit der Fall:

[Basistext-2849: ... Konstitution der Teilnehmerin ... dass es ihr nicht gut ginge. Klara meinte daraufhin, dass sich Carol bemühen solle, es seien schon drei Monate Arbeit investiert. <Klara meinte dar-

¹¹⁹ vgl. Strukturbruch: Überfrachtung der Veranstaltung

aufhin, dass Carol Hilfe brauche, sie habe schon, es seien schon drei Monate Arbeit investiert (S.F. Klara)> Horst meinte hierauf, das Dilemma sei möglicherweise so zu lösen, dass Carol den Schulbesuchen fernbleibe und so Zeit für die Überarbeitung ihres Forschungsberichts hätte.]

Der Handlungsspielraum ist auch begrenzt durch formelle Rahmgebung bzw. infolge unstimmgiger chronologischer Dimension innerhalb der Pädagogischen Konzeption:

[Basistext-3188: Horst... "Not all relevant topics could be covered by the participants'studies and not all crucial questions could be investigated in the small, qualitative explorations."]

Der „Lebensweltliche Ausdruck des Durchführenden“ reliefiert stets stark und schlägt am strukturellen Ausdruck von Stoffgebiet, Lernziel und Pädagogischer Konzeption durch, wie bei der ersten persönlichen Vorstellung der Durchführenden anhand von selbstgemalten Lebensläufen zu beobachten war (1. Woche, 1. Block):

[VIDEO-19 1.09-Klara: "My mother had to manage alone."]

[VIDEO-19 1.11-Klara: "I was aware of being rich and poor."]

[VIDEO-19 1-16-Klara: "First step in quality research is always to compare and see the difference"]

[VIDEO-19 0-48-Irmgard: „the dark black house where I started school“ (Teilnehmer/-innen lachen)]

[VIDEO-19 0:5-Irmgard: "university was so strict and we together built our university"]

Die untereinander stark oszillierenden lebensweltlichen Profile der Durchführenden führen immer wieder Strukturbrüche herbei¹²⁰.

Operativer Charakter des Institutionellen Ausdrucks

Der institutionelle Ausdruck reliefiert in persona steuernd und veranstaltungssichernd in den formellen Kontexten wie den Eröffnungs- und Schlussphasen, in einzelnen Sitzungen und in institutionsbezogenen Sitzungen wie z.B. in der halböffentlichen Sitzung¹²¹. Hier wurde die von einer Durchführenden erstellte Evaluation des KUTERA-Programmpakets kritisch beurteilt.

[VIDEO-1-0:28-Projektleiter „This is a controversial and I am happy about this. It's a chance for us for every of us to reflect on"]

Der institutionelle Ausdruck changiert in beiden Blöcken mit anderen didaktischen Figuren wie z.B. dem „lebensweltlichen Ausdruck des Durchführenden“. In diesem Kontext hob ein Durchführender die Zielsetzung des Teams hervor; sie bestehe darin, Dokumente fertigzustellen und erfordere das Zutun der Teilnehmer.

[VIDEO 22/0-55 Horst: "We want to document our work and need your contribution"]

¹²⁰ vgl. Kapitel Musterwechsel: verzerrte Teamkommunikation

¹²¹ 3. Woche 2. Block

Die didaktische Figur „lebensweltlicher Ausdruck des Durchführenden“ ist für die Mitte des 2. Blocks belegt (vgl. obiges Videozitat), aber bereits horizonthaft in der vorauslaufenden Planungsphase zu entdecken:

[Basistext-478: Klara umriss im Survey-Feedback (S.F. Klara) den Ansatz nach den Komponenten...„Produktorientierung“]

[Basistext-1536: „Produkte des Seminars“]

Der institutionelle Ausdruck changiert auch mit dem strukturellen Ausdruck der Verwendungsorientierung „Kontaktgespräche mit Professoren“ im 2. Block. Es lässt sich nicht eindeutig bestimmen, ob die Teilnehmer aus den Kontaktgesprächen Nutzen für ihre Arbeitskontexte ziehen sollen, oder ob der institutionellen Motivlage Genüge getan werden soll.

Deutlich reliefiert der institutionelle Ausdruck in dirigierender Funktion, und zwar in halböffentlichen Sitzungen:

In der Sitzung „Evaluation and presentation of seminar with guests“ sind folgende Gruppen eingeteilt: „Research Policy“, „Human Rights and NGOs“, „Training in qualitative research – introduction“, „Training in qualitative research – follow up“ und „Institutional development“. Der institutionelle Ausdruck schlägt an den strukturellen Ausdrücken von pädagogischer Konzeption und Stoffgebiet durch. Die strukturellen Ausdrücke von Lernzielen, Verwendungsorientierung und Stoffgebiet figurieren nicht. Der lebensweltliche Ausdruck des Teilnehmers ist darin geborgen und der lebensweltliche Ausdruck des Durchführenden schlägt an „Human Rights“ durch und verflacht sonst.

Musterwechsel

In den Durchführungsphasen sind mehrere Musterwechsel zu entdecken. Besonders deutlich reliefieren durchgängig, und zwar in Ausgrenzungs- und Abschottungstypik: verzerrte Teamkommunikation, Überfrachtung der Veranstaltung und Erwartungsenttäuschungen beim Computertraining. Außerdem sind im 1. Block Erwartungsenttäuschungen bei der Sitzung „SIEMENS“ und im 2. Block Erwartungsenttäuschungen wegen eines abgesagten Wochenendausflugs zu identifizieren.

Um ein Beispiel für den Anwendungsmodus des Modells zu geben, führe ich die strukturthermeneutische Rekonstruktion von einem einzigen Strukturbruch durch:

1. Block: „SIEMENS - a global player, introduction document analysis“

In der 4. Woche sollten die beiden Berliner Industrieunternehmen Siemens und Solon anhand von Dokumentenanalyse und Visite erkundet werden.

Ein raumgreifender Strukturbruch figuriert emotional und thematisch in der Mitte des 1. Blocks und noch einmal zitierend in der Schlussevaluation des 1. Blocks. Die Teilnehmer

sollen eine Dokumentenanalyse mit Hilfe der Selbstdarstellung des Industrieunternehmens Siemens vornehmen:

[AUDIO-Klara: „Compare Siemens-book to this book. You can see very well the difference. Man makes history.“...”This book is critical on Siemens, it is on suppression of labour, forced labour. It is culture of dominance – What do you think about the issue: German nationship and culture of dominance?”]

[AUDIO-Horst: “The question you have to focus: Understand Siemens on our globalization.”]

[AUDIO-Klara: “It should be an exploration where you find out something”. Teilnehmer: “What is our specific objective of visiting the company?” Klara: “We arrange the access. They offer you discussions. But what would you like to find out about history?...The book is one and yours the other perspective. Think about your questions. Teams of two persons. Field notes. Exploring politics and industry?”...: Find out, how they influence politics, how they make politics.”]

[AUDIO-Horst: „It would be nice, if you could include some of the ideas“]

In der didaktischen Konfiguration reliefieren „lebensweltlicher Ausdruck des Durchführenden“ sowie die strukturellen Ausdrücke von Stoffgebiet, Pädagogischer Konzeption und Lernziel. Sie oszillieren um die Steuerungsmacht. „Lebensweltlicher Ausdruck des Teilnehmers“ und der strukturelle Ausdruck „Verwendungsorientierung“ verflachen im Relief. Vgl. Abb. 23:

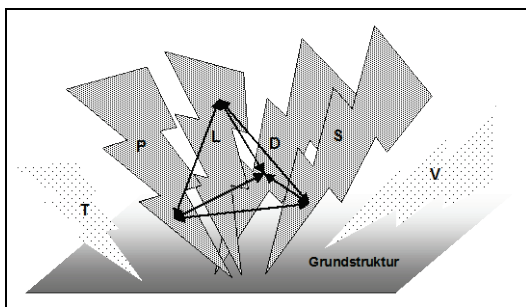


Abb. 23: Oszillation um Steuerungsmacht in der iterativen Übergangszone

D = Durchführender (Steuerungsmacht), T = Teilnehmer, L = Lernziel (erstarkt), S = Stoffgebiet (erstarkt), P = Pädagogische Konzeption (erstarkt), V = Verwendungsorientierung

Das Interferenzmuster schlägt um. Die steuernde Macht des lebensweltlichen Ausdrucks des Durchführenden stößt auf den Widerstand der Teilnehmer.

Vergleiche Abb. 24:

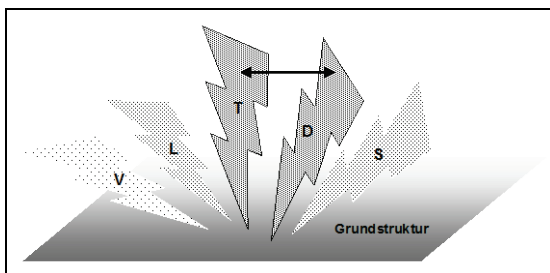


Abb. 24: Kippfigur

D = Durchführender (Steuerungsmacht), T = Teilnehmer (erstarkt), L = Lernziel, S = Stoffgebiet, V = Verwendungsorientierung

Der Musterwechsel thematisiert sich über kommunikative Modulation: Horst ist enttäuscht über das Arbeitsergebnis und kompromittiert die Teilnehmer:

[Basistext-1939: Horst sagte zu den Teammitgliedern, dass er enttäuscht darüber sei, dass die Teilnehmer/-innen keine Eckdaten aus seinem Vortrag über Siemens in ihren logs verwendet hätten und dass er den Eindruck habe, dass die Teilnehmer/-innen Schwierigkeiten hätten, aus mehreren Quellen zu extrahieren und zu bündeln.]

Auch zwischen Assistenz und Core-Team ist kommunikative Modulation wahrnehmbar. Sie äußert sich in Enttäuschung und Lösung:

[Basistext-1942: Sabine vermisste, dass Klara keine Fragen zu Solon vorbereiten ließ, und so motivierte sie die Teilnehmer/-innen während der Besichtigung, Fragen zu stellen, die den Fragen an Siemens entsprechen sollten.]

Deutlich erstarken die lebensweltlichen Profile der Teilnehmer in jener Wochenevaluation. Sie figurieren widerständig und übernehmen die dirigierende Macht:

[Basistext-1954 In der Wochenevaluation zur 4. Woche bewerteten die Teilnehmer/-innen negativ:

- die freie Zeit für ihre Arbeiten oder für Computerübungen als nicht ausreichend
- das persönliche Wohlbefinden als ziemlich unbehaglich
- die Organisation der Veranstaltung als unverständlich
- die Arbeit der Facilitator/-innen als schwer zugänglich
- den Themenfokus als nicht einordenbar, da er ihnen zu fremd sei

Weitere Kritikpunkte der Teilnehmer/-innen waren:

dass die Facilitator/-innen bereits ein bewertetes Bild von Siemens entworfen und damit die Wahrnehmung der Teilnehmer/-innen beeinflusst hätten]

Der Entstehungskontext des Strukturbruchs ist bereits in der Planungsphase und im lebensweltlichen Ausdruck des Durchführenden zu orten:

[Basistext-25: Horst hat Betriebswirtschaftslehre studiert. Vor seiner Zeit am EEI arbeitete er bei der Firma Siemens.]

[Basistext-1443 Horst und Klara bringen die Idee auf, den Konzern Siemens zu erkunden. Sabine schlug eine Zusatzerkundung zum Vergleich vor und nannte ein junges Unternehmen der alternativen Energiewirtschaft namens Solon. Beide Vorschläge wurden angenommen]

Der Teilsinn ist alltagsweltlich, da die Idee zu dieser Sitzung selbstreferentiell und okkasionell erfolgte.

Der durchschlagende lebensweltliche Ausdruck des Durchführenden ist auch in der Befragung der Durchführenden am Ende der Veranstaltung zu entdecken:

[Audio-Klara: „Dominanzkultur und Befreiung...Die Teilnehmer sind unerfahren...Ich kann gut anleiten.“]

Der Strukturbruch wird durch kommunikative Modulation aufgelöst, indem die Durchführenden die Situation umdeuten und anhand von Identitätssicherung die verlorene Ordnung wiederherstellen und steuernde Position zurückerlangen:

[Basistext-1964: Klara meinte daraufhin, dass die Erkundung von Siemens ein Risiko gewesen sei. Horst und sie selbst hätten den Teilnehmer/-innen ein irreführendes Bild vermittelt, sie hätten eine Innenansicht der deutschen Gesellschaft gegeben. Horst und sie selbst hätten es nicht anders arrangieren können].

Vergleiche Abb. 25:

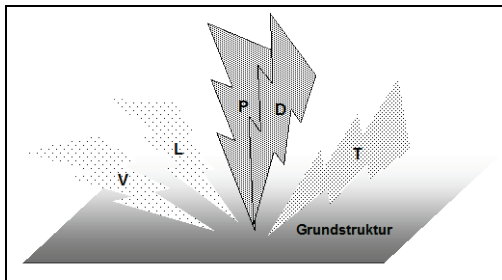


Abb. 25: Resultierende Konfiguration mit neuem Interferenzmuster

D = Durchführender (Steuerungsmacht), P = Pädagogische Konzeption (Steuerungsmacht),
T = Teilnehmer, L = Lernziel, V = Verwendungsorientierung

Der Handlungsspielraum der Teilnehmer ist begrenzt durch die wieder erstarkende Steuerungsmacht des lebensweltlichen Profils der Durchführenden und der stabil gehaltenen pädagogischen Konzeption. Der Veränderungsspielraum der Durchführenden ist begrenzt durch die stabil gehaltene pädagogische Konzeption und ihre eigene Perspektive, sich nicht zu kompromittieren und die Entstehung des Strukturbruchs dem vorstrukturierten Rahmen zuzuschreiben. „Lebensweltlicher Ausdruck des Durchführenden“ und „Struktureller Ausdruck der Pädagogischen Konzeption“ changieren.

5.1.2 Gesamtperspektivischer Rahmen

Operativer Charakter des lebensweltlichen Ausdrucks des Durchführenden

Prägekraft ging fast immer vom lebensweltlichen Ausdruck des Durchführenden aus. Erkundungsorte wurden bspw. von den Durchführenden ausgewählt (Basistext-1056). Die Handlungsmacht der Durchführenden reliefierte durchweg stark; bemerkenswerterweise steuerten sie immer wieder untereinander gegen oder erfuhren von den Teilnehmern Gegensteuerung.

Der lebensweltliche Ausdruck der Durchführenden ist über einen informellen Handlungsstil zu identifizieren. Er schlägt an diffusen Konfigurationen durch und macht didaktische Figuren unentscheidbar: Die strukturellen Ausdrücke Stoffgebiet, Lernziel und Pädagogische Konzeption changieren. Die Handlungen der Durchführenden scheinen alltagweltlicher Logik zu gehorchen. Offenkundig war den Durchführenden nicht klar, dass „Methoden qualitativer

Forschung“ nicht nur Lerngegenstand, sondern auch eine wissenschaftsdidaktische Handlungsform darstellt, was nach dem didaktischen Konfigurationsmodell als Pädagogische Konzeption zu handeln wäre.

Die fehlende Unterscheidbarkeit brach sich mithin bei den Teilnehmern Bahn und führte ein Folgeproblem herbei, denn auch die Teilnehmer konnten nicht zwischen Wissenschaftsdidaktik und den qualitativen Forschungsmethoden als eigentlichem Inhalt unterscheiden.

Aus institutioneller Perspektive lassen die diffusen Konfigurationen Teilsinn erkennen, der plausibel aufgeklärt werden kann: Motivgründe zur Wahl von qualitativen Forschungsmethoden als Veranstaltungsgegenstand liegen in internationalen Befunden (Agenden) und wurden hernach auf institutioneller Ebene wissenschaftlich versichert. Außerdem arbeiteten die Durchführenden qualitativ-methodisch, zum Teil schuldidaktisch und hatten keinen Referenzrahmen für Wissenschaftsdidaktik.

Die Funktionsbestimmung der Durchführenden ist im mikrodidaktischen Rahmen als strukturierend zu identifizieren: Anforderungen wurden bestimmt und Entscheidungen getroffen; im meso- bis makrodidaktischen Rahmen tritt sie mit- und nachvollziehend hervor: Institutionelle Erwartungsstrukturen wurden unwissentlich erfüllt.

Operativer Charakter der Ziele

Zielformulierungen übernahmen in der Planungsphase keine organisierende Funktion, sondern wurden über institutionellen Ausdruck transportiert.

Die didaktische Figur „Institutioneller Kontext“ dokumentiert sich in der Planungsphase normdurchsetzend, um den Veranstaltungsrahmen zu sichern und die Ordnung aufrechtzuerhalten.

In der Durchführungsphase sind Ziele nicht als Lernziele zu entdecken, sondern als institutionelle Ziele, die ihre Dynamik aus Produktorientierung und Fristsetzung zogen (vgl. auch Basistext-1855). Offenkundig war den Durchführenden nicht klar, dass Lernprozesse nur an expliziten Lernzielen überprüfbar sind. Mittels Evaluation und Arbeitsaufforderung wurde die institutionelle Zielerreichung überprüft und kontrolliert. Die zu beobachtenden Ziele waren von den institutionellen Richtzielen abgeleitet, die wiederum von internationalen Beschlüssen herrührten.

Operativer Charakter des Stoffgebiets

Im strukturellen Ausdruck des Stoffgebiets wird der institutionelle Ausdruck an der formellen Rahmengoßgebung deutlich: Education, Analysis, Social Change, Computer und Berichterstellung

[Basistext-325 „Fortbildung von Wissenschaftlern und Bildungsforschern, um die Voraussetzungen zur Analyse und Gestaltung von Bildungspolitik und Bildungsplanung in den Entwicklungsländern zu schaffen, damit Bildung besser für Entwicklungsprozesse und zur Verwirklichung von mehr Demokratie und Chancengleichheit genutzt werden kann.“]

[Basistext-414 „local capacities for analysis and research to generate and document relevant knowledge and data“]

Die beliebige Kombination mit anderen didaktischen Figuren und die Verquickung mit weiteren Themen, die in Teilperspektive widersinnig anmuten wie z.B. die Erkundung des Siemens-Konzerns in der 4. Woche des 1. Blocks oder die Vorträge zur Informationstechnik in der letzten Woche des 1. Blocks liegen auf der institutionellen Richtzielebene bzw. verkehren sie nicht; sie sind in Gesamtperspektive schlüssig.

Operativer Charakter des lebensweltlichen Ausdrucks des Teilnehmers

Der lebensweltliche Ausdruck des Teilnehmers zeichnet sich in der Durchführungsphase kaum ab. In beklagendem Charakter kam er in den evaluativen Instrumenten zum Ausdruck und erfolgreich gegensteuernd in einklagendem Charakter bei Verletzung des je eigenen Wertesystems¹²². Im Planungsprozess wurde der lebensweltliche Ausdruck des Teilnehmers dem institutionellen Zielspannungsbogen zugeordnet¹²³.

Es scheint, dass die Durchführenden die Rollen- und Funktionsbestimmung des Teilnehmers in unterschiedliche Rahmen aufschneiden, denn die didaktischen Figuren „lebensweltlicher Ausdruck des Teilnehmers und die strukturellen Ausdrücke von „Pädagogischer Konzeption“ und „Verwendungsorientierung“ changierten stets. Der Konfiguration liegt zugrunde, dass sich die Durchführenden nicht entscheiden konnten, ob sie den Teilnehmer als Forscher deuten sollten, was das Zugeständnis von selbstreferentieller Bestimmung, im konkreten Anwendungsfall von Teilnehmererzeugnissen („reports“) mit allen Folgen - wie z.B. frei verfügbare Zeit, Bereitstellung von Lerninfrastruktur - bedeutet hätte, oder ob sie den Teilnehmer als Teilnehmer einer Qualifizierungsmaßnahme bzw. als Lernbedürftigen deuten sollten, was sinnfällig eine professionelle Bestimmungspraxis nach sich gezogen und die methodologische Frage aufgeworfen hätte, ob nach dem erzeugungsdidaktischen oder nach dem ermöglichungsdidaktischen Paradigma zu verfahren sei. Folgerichtig würde sich zwischen den antagonistischen Polen ein Spektrum an Organisationsvarianten von fremdorganisierten über selbstgesteuerte bis hin zu selbstorganisierten Lernkontexten entfalten.

¹²² vgl. Treffen mit Eritreern in der 2. Woche des 2. Blocks

¹²³ vgl. Auswahlkategorie „Berufspositionen der Teilnehmer“

Immer wieder ist die Funktionsbestimmung des Teilnehmers als nach- und mitvollziehend auszumachen (vgl. Basistext-1715): Er soll Lernzumutungen umsetzen. Z.B. werden ihm zu erfüllende Aufgaben von den Durchführenden übertragen (vgl. Basistext-931); er hat sich in Listen einzutragen (Basistext-1629) und darf laut Klara und Horst die programmatische Struktur der Veranstaltung nicht ändern (Basistext-2005).

Horst lässt bei der Konzeption einer Follow-up-Veranstaltung größeren Teilnehmerbezug erkennen: „Abstimmung der Programminhalte auf die Bedürfnisse der Teilnehmer (...) Erfahrung aus früheren Programmen“ (Basistext-3442) Außerdem setzt er auf „gemeinsame Vorbereitung der Teilnehmer/-innen und der „Resource Persons“ (Basistext-3448).

Operativer Charakter der Verwendungsorientierung

Der strukturelle Ausdruck der Verwendungsorientierung reliefierte kaum. Er diffundierte mit dem strukturellen Ausdruck des Stoffgebiets beim Computertraining, „Report writing“ und qualitativen Forschungsmethoden und wurde in der Planungsphase nicht explizit verhandelt, sondern über die Auswahlkategorie „Berufspositionen der Teilnehmer“ transportiert, da die meisten Teilnehmer eine Promotion anstrebten. Der implizite Charakter lässt auf alltagsdidaktisches Handeln schließen. Deutlich zeichnet sich der strukturelle Ausdruck der Verwendungsorientierung im 2. Block bei den Kontaktgesprächen mit Professoren ab und changiert mit dem institutionellen Ausdruck:

[Basistext-414 „local capacities for analysis and research to generate and document relevant knowledge and data]

[Basistext-3194: Klara, Horst und Irmgard arrangierten Stipendien für einige Teilnehmer/-innen und ermöglichten ihr Erscheinen in Fachzeitschriften oder auf internationalen Kongressen.]

Bei der Verwendungsorientierung folgten die Durchführenden alltagsdidaktischer Logik. Dies thematisiert sich z.B. dadurch, dass sie zu beobachten meinen, die Teilnehmer hätten Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Arbeiten, aber dieses vermeintliche Defizit nicht pädagogisch angehen (vgl. Basistext-1939) oder dass in einem Vortrag eine „Case Study“ erwähnt wurde, ohne dass sich die Teilnehmer selbst im Rahmen der Veranstaltung an einer „Case Study“ versuchten (Basistext-2097). Diese dem qualitativen Paradigma genuin angehörige wissenschaftliche Methode wurde als Information weitergetragen, aber weder in Sitzungen erlebbar gemacht noch mit den Forschungsarbeiten der Teilnehmer, überwiegend Einzelfallstudien, in Verbindung gebracht.

Außerdem wurden Arbeitsformen nicht eigens für die Veranstaltung konzeptualisiert, sondern vorgängige bildeten das Repertoire.

Operativer Charakter der Pädagogischen Konzeption

Der strukturelle Ausdruck der Pädagogischen Konzeption changiert mit anderen didaktischen Figuren.

Starke Prägekraft besaß die chronologische Dimension. An der zeitlichen Strukturierung nach Mahlzeiten, Anfangs- und Endpunkten schlägt der institutionelle Ausdruck durch. Die chronologische Dimension wurde zur Zielerreichung entgrenzt. Der sich immer wieder thematisierende Teilnehmerwunsch nach frei verfügbarer Zeit wurde kaum eingelöst, oder das freigegebene Zeitsegment wurde mit anderen Sitzungen befrachtet. Die Durchführenden handelten nach alltagsdidaktischer Logik.

Konzeptionelle und situative Dimensionen reliefieren auch, diffundieren jedoch häufig mit den strukturellen Ausdrücken des Stoffgebiets und des Lernziels. In ihrem Ausdruck kommt ein hybrider Charakter aus funktionaler Didaktik und Alltagsdidaktik insofern zum Tragen, als die didaktischen Figuren nicht funktional-didaktisch organisiert waren:

[AUDIO: Klara im Facilitatoreninterview: „...ich kann gut anleiten“]

Dadurch, dass Rolle und Funktion des Teilnehmers gänzlich unbestimmt waren, waren auch organisatorische, konzeptionelle und situative Dimensionen nicht expliziert. Bspw. waren die leitenden paradigmatischen Figuren wie z.B. Erzeugungsdidaktik versus Ermöglichungsdidaktik und Leitprinzipien nicht thematisiert.

Operativer Charakter des Institutionellen Ausdrucks

Der institutionelle Ausdruck ist nur an Anfangs- und Endpunkten der Phasen als formelle Rahmensetzung bei den Eröffnungs- und Schluss-Sitzungen deutlich wahrnehmbar; er verflacht im Prozess, bis auf eskalierende Strukturbrüche, wo er in persona veranstaltungssichernd wahrnehmbar ist¹²⁴ oder in manchen Sitzungen wie z.B. Schlussevaluationen, wo er veranstaltungskontrollierend zu identifizieren ist.

Der institutionelle Ausdruck transportierte klar umrissene Programmkonstanten, womit die Veranstaltung sichergestellt werden sollte: Einmal durch die Veranstaltungsdokumentation; deren hohe Relevanz sich in den institutionellen Zweck- und Zielsetzungen thematisiert und beim Core-Team in „Produktorientierung“ zum Ausdruck kommt. Zum anderen durch zwei institutionell ausgewiesene Sitzungen. Eine war eine gemeinsame Sitzung mit einer Parallelgruppe, die demselben Programmpaket angehörte¹²⁵; die andere war eine halböffentliche Sitzung. Die erstgenannte Sitzung sollte offenbar „Capacity Building“ und „Networking“ konsolidieren, die halböffentliche Sitzung trug werbenden Charakter für den Bildungsträger, die

¹²⁴ 3. Woche, 2. Block: UNISTAFF-Sitzung und Evaluation von Irmgards Programmbericht

„Fachinstitution DSE“. Diese institutionell verbürgten Sitzungen wurden fraglos, weder von den Teilnehmern noch von den Durchführenden angenommen.

Scharf zeichnet sich bei der untersuchten Veranstaltung die Perspektivrichtung der Programmleiter ab, die einen veranstaltungssichernden und -strukturierenden Charakter trug und ungebrochen den institutionellen Ausdruck herausstellte. Der institutionelle Ausdruck ist als strukturdeterminierend zu identifizieren: Z.B. war das Computertraining gegenüber dem Deutschkurs und gegenüber Erkundungen und Tagungen zweitrangig und fiel öfters aus oder wurde gekürzt, obwohl die Teilnehmer dem Computertraining hohen Wert beimaßen. Die strukturdeterminierende Wirkung der Institution ist auch nach der Veranstaltung zu entdecken: Die Nachfolgeveranstaltungen trugen den Akzent „Personalentwicklung“ und „Management“ (Basistext-3310); außerdem wurden vereinzelt Stipendien zur Promotion eingeworben und vereinzelt kamen Teilnehmer bei Veranstaltungen als „Resource-Personen“ zum Einsatz; damit sollten die Karriereförderung der Teilnehmer und „Capacity Building“ unterstützt werden.

Der institutionelle Ausdruck konstituiert seinen Sinn- und Deutungszusammenhang nicht mikrodidaktisch, sondern makrodidaktisch, und zwar institutionspolitisch. Deutungsgrund ist die Gesellschaft und in vorliegendem Einzelfall der entwicklungspolitische Kontext. In diesem Rahmen betrachtet erschließt sich, dass Lernprozesse und funktionale Didaktik nicht den Vordergrund besetzten. Zur Illustration seien folgende Nachweise angeführt:

Der Bildungsträger, d.i. DSE mit Untereinheiten, war als „Fachinstitution“ ausgewiesen (vgl. Basistext-147). Programmatisch stellte sie den Akteur der Bundesrepublik dar, der entwicklungspolitische Ziele pädagogisch umsetzen wollte - wie z.B. im FB 21:

[Basistext-317: „hatten das Richtziel, Wissen und Institutionalstrukturen, Kooperation von Netzwerken aufzubauen“].

Die repräsentative Position wurde daran deutlich, dass die Kooperationspartner des Bildungsträgers repräsentative Dachorganisationen der internationalen Entwicklungspolitik waren wie z.B. GTZ oder DAAD (vgl. Basistext-268) und die Veranstaltungen in prestigeträchtigen Gebäuden im Repräsentationsviertel des Bundes durchgeführt wurden (Basistext-809), und zwar mit Wirkung von

[Basistext-843: „Sterilität und distinguierte Eleganz“].

Mit ihren Untereinheiten stellte die „Fachinstitution“ einen großen und komplexen Apparat dar. Es liegt nahe, dass er stark bürokratisierte Züge aufwies, wie es auch wenig direkte Zusammenarbeit zwischen den Einheiten gab (vgl. Schaubild in Basistext-221). Das Handeln

¹²⁵ 5. Woche, 1. Block: Arbeitstreffen Südliches Afrika

wies eine Top-Down-Struktur auf; sie war also dem Einflussbereich des Lernalerns entzogen. Erhöhter Stellenwert wurde Dokumentation und Information beigemessen, und zwar bereits bei der Zwecksetzung der Stiftung:

[Basistext-158: „Bereitstellung von Dokumentation und Information“]

Die Zentrierung von Dokumentation und Information schlug auch bei der ZED durch, die einen hohen Anteil an dokumentarischer Ausrichtung aufwies. In diesem Kontext sind die verfügbaren Arbeitsformen zu sehen, die eher vom Pol des „Vermittlers“ und weniger vom Pol des „Lernalermöglichers“ aus definiert waren: Training, Seminar, „lehren“ (vgl. Basistext-165). Freischwebend waren die organisationellen Einheiten „Journalismus“ und „Entwicklungspolitisches Forum“ (Basistext-204). Die losgelöste Positionierung verdeutlicht die tragende institutions- und entwicklungspolitische Ausrichtung des Bildungsträgers und lässt die Lernerseite aus dem Blick geraten.

Bemerkenswert ist zudem, dass die Veranstaltungsorte als „Tagungsstätte“ und nicht als Bildungs- oder Lernort begrifflich gefasst waren (vgl. Basistext-212). „Tagungsstätte“ ist eine Sinnvorgabe, die mit Informationsveranstaltungen konnotiert ist.

Folgende Ereignisse um den Veranstaltungszeitpunkt herum legen nahe, dass das institutionenpolitische und nicht das didaktische Interesse im Vordergrund standen:

[Basistext-715: im Jahre 1997 alle Zentralstellen vom BMZ aufgefordert waren, in Deutschland vermehrt Fortbildungsprogramme anzubieten, um die Tagungsstätten der DSE auszulasten und den Wirtschaftsstandort Deutschland im Ausland bekannter zu machen]

Mit dem Gebiet „Hochschule und Personalentwicklung (UNISTAFF)“ wurden ein neuer Schwerpunkt und ein neuer Referent (Christoph Oberle) eingeführt; der Programmleiter selbst stand kurz vor dem Ruhestand und die DSE als Gesamtorganisation kurz vor der Auflösung. Diese Ereignisse legen nahe, dass Thematik und Didaktik der hier untersuchten Veranstaltung im institutionellen Kontext nicht im Vordergrund standen; die Veranstaltung wurde eher „verwaltet“.

Der verwaltete Charakter kam auch darin zum Ausdruck, dass in den strukturell fast gleichen Vorläuferprogrammen ähnliche Probleme auftraten wie in der untersuchten Veranstaltung. Bspw. wurde folgende Kritik gegenüber dem KUTERA-Programmpaket vorgebracht:

[Basistext-533: Als problematisch erachtete Klara <die Zusammensetzung des Teams aus nur weißen Männern, den großen Druck auf die Facilitator/-innen, da sie gut bezahlt waren, und dass man sich unter Extrembedingungen auf das Vorhaben eingelassen habe, obwohl es nicht voraussetzungsfrei gewesen sei (S.F. Kara)>]

[Basistext-516: Fehlen einer Einführung in Erkenntnislehre und Phänomenologie verhindert die Vermittlung qualitativer Forschung. Eine konzeptionelle, philosophische Begründung ist unumgänglich]

und gegenüber dem nachfolgenden CAEREA-Programmpaket:

[Basistext-618: Außerdem bemängelte Njenga die Uneinheitlichkeit der Teilnehmergruppe in bezug auf ihr Vorwissen zur qualitativen Forschung sowie der zu geringe Umfang an Übungszeit für Computeranwendung und Berichterstellung.]

Außerdem habe eine große Arbeitslast auf dem Team gelegen (vgl. Basistext-569). In beiden Vorläuferprogrammen seien Spannungen im Team aufgetreten (vgl. Basistext-539) und [Basistext-566: ...und es gab immer wieder Konflikte im Team (**S.F.** Klara)>]

Der institutionspolitische Charakter schlug strukturell an der Arbeitsform „Teilnehmervertreter“ durch. Trotz der geringen Teilnehmerzahl wurde dieses bürokratisierte, dem institutionspolitischen Handeln entlehnte Strukturelement verwendet und zwischen Durchführende und Teilnehmer positioniert, wodurch die Ferne zwischen Teilnehmern und Durchführenden symbolisch und unmittelbar noch vergrößert wurde.

5.2 Reflektierende Interpretation

5.2.1 Narrativ: Ereigniskette im Gesamtkontext

Institutioneller Ausdruck

Die hier untersuchte Veranstaltung „Education and Social Change“ ist Teil des „BOLESWANA-Programmpakets zur qualitativen Bildungsforschung“. Die durchführende Organisation firmiert unter „Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation“ (ZED), die wiederum als Teilkomplex einer hochkomplexen, öffentlich finanzierten Trägerinstitution (DSE) im operativen Bereich der Entwicklungspolitik operiert.

Bemerkenswert ist, dass im Organisationskürzel „ZED“ der Funktionsbereich „Wissenschaft“ nicht enthalten ist. In der Entwicklungsgeschichte der Institution könnten die Bereiche „Erziehung“ und „Dokumentation“ die Basis gebildet haben und im Zuge einer paradigmatischen Wende könnte der Bereich „Wissenschaft“ neu aufgenommen worden sein. Möglicherweise handelt es sich hier auch um zwei gegenstrebige Orientierungen, einmal um jene des lebensweltlichen Ausdrucks der Programm-Macher und zum anderen um jene des ordnungspolitischen Ausdrucks der Leitinstitution, in der das gekoppelte, gesellschaftspolitische Funktionssystem zum Ausdruck kommt.

Eine Untereinheit der ZED im Funktionsbereich „Wissenschaft“, als „Fachbereich 21“ bezeichnet und mit „Grundsatzfragen von Bildungssystemen“ funktional bestimmt, war mit der Durchführung beauftragt worden. Der FB 21 war losgelöst von der „Programmkoordination“ der ZED, die bildlich übergeordnet war. Möglicherweise strebte die Leitinstitution DSE/ZED Entlastung an und entkoppelte sich.

Diese knappe institutionsanalytische Skizze führt vor Augen, wie komplex und notwendigerweise bürokratisiert der Bildungsträger strukturiert war.

Durchführende und Programmleitung

Es fällt ins Auge, dass Programmleiter und Durchführende schon in Vorläuferveranstaltungen zusammengearbeitet haben, wenn auch nicht in derselben Konstellation. Zum Teil konnten sie sich aus der Studentenzeit; außerdem war ein Ehepaar darunter. Bemerkenswert ist zudem, dass Core-Team und Programmleiter ungefähr gleich alt und kurz vor ihrem Ruhestand waren und dass andererseits die Assistentinnen ungefähr gleichen Alters und am Beginn ihres Berufslebens standen.

Die Programmleitung trat in persona nur wenig und sporadisch auf den Plan. Das Core-Team handelte scheinbar weitgehend autonom. Mesodidaktischer und lebensweltlicher Nexus sind entkoppelt. Schon in der Vorbereitungszeit mit zunehmender Schärfe und zunehmendem Ausmaß stellten sich Konflikte im Core-Team und später auch zwischen Core-

Team und Assistentinnen ein. Die Programmleitung war nie direkt in den Konflikt involviert, mischte sich aber bei besonders kritischen Ereignissen ein wie z.B. in der Planungsphase bei der Beschwerde seitens der afrikanischen Kooperationspartner¹²⁶, im 2. Block bei der heiklen Evaluation von Irmgard oder am Veranstaltungsende bei der ebenfalls delikaten Abschlussevaluation, die nur mit Teilnehmern und unter Ausschluss des Teams erfolgte. Möglicherweise orientierte sich die Programmleitung intermediär am ordnungspolitischen Funktionssystem DSE/ZED und machte sich die Veranstaltung als Entlastungsfunktion verfügbar, und zwar bei identitätserhaltenden Ereignissen wie Auftakt und Evaluation sowie bei bedrohlichen Äußerungsformen (Kontroversen). So gedeutet hätte der beauftragte FB 21 die leitungsinstitutionellen Normen in den mikrodidaktischen Funktionsbereich transportiert, um seine Identität zu wahren.

Assistentinnen

Sie nahmen eine Mittlerrolle zwischen der institutionellen Ebene und der Basis, den Teilnehmern ein. Sie waren oft überfordert mit Aufgaben, aber auch mit der Frage nach ihrer Parteilichkeit. Sie kooperierten tendenziell schlecht miteinander. Auffällig waren zudem der personelle Wechsel zum 2. Block und die abnehmende Loyalität von Nele (2. Block).

Teilnehmer/-innen

Der institutionellen Beschreibung nach sollten alle Teilnehmer am Anfang ihrer Karriere stehen, Multiplikatoren im akademischen Bildungsbereich sein und idealerweise miteinander Arbeitsbeziehungen haben. Wie die Ausführungen im vorausgehenden Kapitel 5.1 zeigen, kam es bei der Teilnehmerauswahl zum Konflikt zwischen den Motivgründen einzelner Durchführender untereinander sowie mit der Programmleitung und den mit der Auswahl beauftragten Kooperationspartnern in Afrika. Institutionspolitische Interessen als ordnungspolitischer und durchschlagend als intermediärer Ausdruck kollidierten auf den ersten Blick mit dem Wunsch der Durchführenden nach einem erhöhten Frauenanteil. Auf den zweiten Blick war der Punkt „größerer Frauenanteil unter den Teilnehmern“ nicht notwendigerweise kontrovers, denn er lag auf der Linie der Agenden, den Grundfesten der Programmpakete, worin Frauen als Programmteilnehmer explizit erwünscht waren (Basistext-406). Ordnungspolitische Logik schlägt am intermediären und am lebensweltlichen Kontext durch.

Der lebensweltliche Ausdruck der Teilnehmer reliefierte durchweg schwach: In den Sitzungen zeigten die Teilnehmer unmerklich Dynamik und Aktivität und durchbrachen den Kreis der zu erfüllenden Aufgaben nicht. Es war nicht vorgesehen, die Vorstellungen der Teilneh-

¹²⁶ Ein ausnehmend strittiger Punkt in der Vorbereitungszeit war der Vorwurf seitens der afrikanischen Kooperationspartner keine Afrikaner im Team zu haben

mer von der Veranstaltung zu erfahren; dies erfolgte dann auf Geheiß von Sabine spontan in einer Sitzung. Die Angaben liefen ins Leere, d.h. sie wurden von den Durchführenden nicht aufgegriffen. Die Vorstellungen der Teilnehmer drangen in defizitärer Form über Klagen zunächst innerhalb der Evaluationssitzungen, ab Mitte des 1. Blocks auch über informelle Kanäle zu den Durchführenden. Sie wurden zunächst nicht beachtet und erst auf Drängen von einer Durchführenden thematisiert und bearbeitet (5. Woche, 1. Block). Der Umgang mit den zunächst vermeintlichen Teilnehmerbedürfnissen rief im Team einen Konflikt hervor, der durch die Erhebung der Teilnehmerwünsche zu lösen versucht wurde. Lebensweltlicher Ausdruck der Teilnehmer konfligiert mit dem zuvor entkoppelten lebensweltlichen Ausdruck der Durchführenden, an dem ordnungspolitische und möglicherweise intermediäre Ziele durchschlagen.

Immer wieder dokumentierte sich das Verlangen der Teilnehmer nach einerseits Weiterarbeit an ihren persönlichen Forschungsberichten und andererseits nach freier Zeit. Wie die Teilnehmer die freie Zeit verwenden wollten, wurde nicht explizit erfragt, erwähnten die Teilnehmer jedoch von sich aus in den Evaluationen. Danach wollten sie die freie Zeit wie folgt nutzen: für private Einkäufe, für die Weiterarbeit an den Forschungsberichten und zur Fertigstellung von aufgetragenen Aufgaben. Welche Motive tatsächlich leitend waren, konnte nicht vollständig aufgeklärt werden; jedoch fällt eine dialektische Konstellation von Motivlagen auf: Die Stärke des Motivgrunds zur „Fertigstellung der Projektideen“ erstarkt bei abnehmender Wertschätzung der Schulbesuche¹²⁷ und zunehmender Fluktuation im Veranstaltungsverlauf. Die Teilnehmer vermittelten den Eindruck, sich mit den Gegebenheiten zu arrangieren, um die Zeit so gut wie möglich zu überstehen. Im 2. Block orientierten sich die Durchführenden dann darauf, dass die Forschungsberichte in guter Qualität fertiggestellt werden, denn Publikationen erachteten die Durchführenden als wichtiges Versatzstück für die Karriere der Teilnehmer (vgl. Basistext-2881). Diese Motivlage war bei den Durchführenden sehr ausgeprägt; hier changieren institutionelle Zielsetzungen des intermediären oder gar ordnungspolitischen Ausdrucks mit den sich lebensweltlich äußernden Zielen der Durchführenden. Das lebensweltliche Profil der Teilnehmer war variant: Das Publikationsinteresse kam nicht klar zum Ausdruck, schien aber ihren tatsächlichen Karriereorientierungen nicht entgegenzustehen. Im 2. Block tat sich eine Durchführende hervor, um die weitere Karriere der Teilnehmer zu fördern: Sie bahnte Kontakte zu Professoren an und versuchte Stipendien einzuwerben.

Am Aneignungsmodus schlägt demnach ordnungspolitische Logik durch. Die didaktische Fortbildung „Train the Trainer“ wurde diskussionslos fallengelassen (Basistext-1232). Der intermediär ausgewiesene, erwachsenendidaktische Punkt „Einbezug der Teilnehmer und

¹²⁷ 1. Block, letzte Woche

infolge dieser Einflussnahme gegebenenfalls Programmänderung“ (vgl. Basistext-2007) bzw. Teilnehmer als „resource person“ (Basistext-3442) wurde nicht befolgt, indessen brach sich im Veranstaltungsverlauf Widerständigkeit der Teilnehmer Bahn (vgl. Votes) und konfrontierte die persönlichen Horizonte der Durchführenden. Der Lebensweltliche Ausdruck der Teilnehmer konfligiert mit intermediärem und durchschlagendem ordnungspolitischen Ausdruck.

Akteure der Veranstaltung

Betrachtet man die Akteure der Veranstaltung im Hinblick darauf, ob und wie sie ihre Bedürfnisse und Vorstellungen zur Geltung bringen oder gar durchsetzen, zeichnet sich folgendes Bild ab:

Die Assistentinnen waren nervös und ohne klare Profilbildung zu identifizieren. Möglicherweise war ihnen der Orientierungsrahmen nicht klar und sie changierten zwischen lebensweltlichen, intermediären und ordnungspolitischen Anforderungen.

In scharf umrissener Weise trat das Core-Team hervor, auch wenn es Ziele und Beweggründe eher vage definierte. Den Durchführenden schien der Rahmen, in dem sie operierten, klar zu sein. Ihr lebensweltlicher Ausdruck orientierte sich an intermediären und ordnungspolitischen Rationalitätsvorstellungen. Bei Gefährdung oder okkasionell konfligierenden Logiken konnten streckenweise Sicherungsstrategien beobachtet werden.

Die Programmleitung war selten anwesend. War sie jedoch präsent, trat sie mit klar strukturiertem Profil hervor und steuerte offenbar nur wenig in das Geschehen hinein. Auch der Programmleitung schien der Rahmen, in dem sie operierte klar zu sein. Der intermediäre Nexus operierte routinisiert und war gekoppelt.

Die Teilnehmer wirkten teils loyal, teils widerständig, insgesamt jedoch eher losgelöst und wenig interessiert an den übrigen Akteuren außer an einer Durchführenden und an den Assistentinnen. Ihre Motivation verlief abfallend und gipfelte in Unlust. Offenbar blieben sie in ihrem lebensweltlichen Ausdruck weitgehend entkoppelt.

Aus Sicht der Durchführenden sollen sich die Teilnehmer „zielgerecht verhalten“, während der Durchführende „verantwortlich für die Lernerfahrung“ sei¹²⁸. Andererseits gaben die tansanischen Teilnehmer in der Sitzung „group discussion: Teaching-learning of qualitative research methods“ an, sie würden teilnehmerorientierte Methoden zum Ausgangspunkt nehmen, wenn sie in Afrika eine Veranstaltung über qualitative Forschungsmethoden durchführen würden¹²⁹. Auch Njenga empfand den Teilnehmer in der Ex-post-Befragung widersprüchlich: Einerseits ordnete er den Durchführenden die Aufgabe zu, dem Teilnehmer „seinen

¹²⁸ vgl. Ex-post-Befragung von Klara

Platz zuzuweisen“ und für den Wissenstransfer zuständig zu sein; auf der anderen Seite diagnostizierte er den Teilnehmer dem Durchführenden gleichgestellt. Er verwies auf Verwendungsorientierung, denn er sprach von der „usefulness of participants professional work“ und vom „improved to better address the participants‘ needs“ (Basistext-3331). Dagegen erachtete Irmgard den Teilnehmer als verantwortlich für sein Lernen¹³⁰. Lebensweltliche, intermediäre und ordnungspolitische Rationalitätsvorstellungen scheinen zu konfliktieren, zu koppeln und zu entkoppeln.

Einflüsse in den beiden Durchführungssettings (1. und 2. Block)

1. Block

Den 1. Block durchzog das Leitthema „qualitative Forschungsmethoden“; die Arbeit an den Projektberichten war sekundär. Auffällig war die gemeinsame Sitzung mit einer Parallelveranstaltung des Trägers (ZED).

Deutlich reliefieren Anfang und Abschluss des 1. Blocks: Die Einführungsphase mit persönlichen Vorstellungsrunden erstreckte sich über die 1. Woche, die überhaupt ein buntes Bild an Methoden und Sitzungsmix abgab. Sie wirkte zudem personell reich: Alle Akteure waren präsent, der Ort festiv eröffnet und erst zu entdecken.

In der 2. Woche setzte sich das Potpourri fort. Im kulturellen Rahmenprogramm fiel die selbstinitiierte Sitzung von Teilnehmern „Information über Äthiopien“ ins Auge. Die kreativen sich stark methodisch präsentierenden Sitzungen sowie die Einführungssitzungen liefen aus und wurden von der Einheit „qualitative Forschungsmethoden“ (nichtteilnehmende Beobachtung) abgelöst.

Die 3. Woche zentrierte wieder die Einheit „qualitative Forschungsmethoden“, die bis zur 5. Woche fort dauerte. In dieser Woche fand der Wochenendausflug nach Rügen statt, der von den Teilnehmern nachhaltig erinnert wurde. Im mikrodidaktischen Nexus scheint an den lebensweltlichen Ausdruck der Teilnehmer angeschlossen zu sein.

In der 4. Woche kam es zum Eklat über die den Teilnehmern unplausible Einheit „Erkundung des Siemens-Konzerns“. Auch der Besuch eines Berliner Rathauses war den Teilnehmern nicht ganz schlüssig. Der lebensweltliche Ausdruck der Teilnehmer war vom lebensweltlichen Ausdruck der Durchführenden entkoppelt.

Die 5. Woche war von verringerter Motivation, aufkommender allgemeiner Unzufriedenheit, hektischer Organisation und Müdigkeit gekennzeichnet. Auffällig war, dass am Ende dieser

¹²⁹ vgl. Materialauszüge

¹³⁰ vgl. Ex-post-Befragung von Irmgard

Woche die „Votes“ (Teilnehmerwünsche) erhoben wurden. Auch in der 5. Woche fand das Treffen mit der Parallelgruppe der ZED statt. Die Entkoppelung des lebensweltlichen Ausdrucks der Teilnehmer wurde intermediär operierend zu koppeln versucht. Ordnungspolitische Sicherungsstrategien schlagen durch.

Ab der 6. Woche wurde das kulturelle Rahmenprogramm weit zurückgefahren; eine Ausnahme bildete das gemeinsam veranstaltete Abschiedsfest in der 5. Woche und der festive Schluss in der letzten Woche. Die Arbeit an den Projektideen erhielt ab der 6. Woche mehr Gewicht. In der 6. Woche fanden viele Vorträge und Bibliotheksgänge statt; außerdem wurde einem Teilnehmerwunsch (Diskussion über Human Rights) nachgekommen.

Die letzte Woche war eingenommen von abschließenden Arbeiten, großer Abschlussevaluation und Vorbereitung der nachfolgenden Phasen (Interim, 2. Block). Bemerkenswert war, dass die Abschlussevaluation teils in Klausur mit Programmleitung und Teilnehmern vollzogen wurde. Intermediäre und ordnungspolitische Sicherungsstrategien schlagen durch.

Blockzwischenzeit

Die Zeit war zweigeteilt: In Afrika waren die Teilnehmer nicht nur in ihre vertrauten Arbeitskontexte zurückberufen, sondern auch zusätzlich mit der Erledigung von Aufgaben für den 2. Block versehen worden.

Am Veranstaltungsort Berlin fanden sich die Durchführenden wegen der erlittenen persönlichen Anfeindungen nicht recht zusammen. Zunächst wurde eine Supervision versucht, die offenbar ins Leere lief. Dann wurden im kleinen Ausmaß Vorbereitungstreffen für den 2. Block abgehalten.

2. Block

Im 2. Block war das kulturelle Rahmenprogramm stark zurückgefahren; der 2. Block stand überwiegend im Zielrahmen, die Projektberichte fertigzustellen. Daneben sind die Einheit der Schulbesuche, vereinzelte Vorträge und eine institutionspolitische Veranstaltung des Trägers (ZED) zu identifizieren.

Die 1. Woche figurierte mit Erfahrungsberichten aus Afrika, evaluierendem Rückblick auf den 1. Block und einer Einheit über Rassismus. Auffällig war die selbstorganisierte Sitzung von allen Teilnehmern. Der lebensweltliche Ausdruck der Teilnehmer konnte sich streckenweise Geltung verschaffen.

Die 2. Woche war eher unauffällig bis auf ein Ereignis: Die Absage des Wochenendausflugs, welche weitere Kreise zog. Der lebensweltliche Ausdruck der Teilnehmer wurde gebrochen.

In der 3. Woche fanden Bildungsexkursionen und die ZED-Sitzung statt. Dort kam es zum Eklat über die Evaluation einer Vorläuferversammlung, die Irmgard offenbar mangelhaft aus-

geführt hatte. Bemerkenswert war, dass zwei Sitzungen (Länderberichte, Tansania-Abend) von den Teilnehmern veranstaltet wurden. Ein Abschiedsfest wurde in der Privatwohnung von Durchführenden gefeiert, wozu nicht alle erschienen. Die ordnungspolitischen, intermediären und lebensweltlichen Profile der Durchführenden konfligieren; der lebensweltliche Ausdruck der Teilnehmer brach sich ungehindert Bahn.

Die letzte Woche wurde für den Abschluss der Arbeiten genutzt. Außerdem wurde die gesamte Veranstaltung evaluiert und festiv beschlossen.

Nach der Veranstaltung

Team und Programmleitung waren untereinander zerstritten und bildeten Fraktionen. Vereinzelung war zu beobachten: Es gab nur einzelne Kontakte, Publikationen wurden vereinzelt erstellt und Nachfolgeveranstaltungen wurden teilweise durchgeführt oder mussten abgesagt werden. Die lebensweltlichen Profile der Akteure waren weitgehend entkoppelt.

5.2.2 Objektivierend in Perspektiven

Betrachtet man die didaktischen Konfigurationen in Teil- und Gesamtperspektive, dann ergeben sich je nach Einbezug anliegender Kontexte jeweilige sinnkonstituierende Rahmen.

5.2.2.1 Teilperspektivische Interpretation

Teilperspektivisch betrachtet stiftet bspw. die Durchführung eines Wochenendausflugs für die Teilnehmer Sinn, weil der Ausflug alltagsweltlicher Logik folgt und die Akteure dabei elementare Erfahrungen machen können. Die Rationalitäts- und Zielvorstellungen der Durchführenden divergieren und konfligieren hier jedoch: Für einen Akteur macht der Ausflug Sinn, weil diese Aktivität zum einen Lust und Offenheit transportiert und zum anderen der alltagsweltlichen Logik des Akteurs folgt. Angesichts der kurzfristig umzusetzenden Aufgaben mutet der Ausflug einem anderen Akteur widersinnig an; dieser Akteur handelt nach formaler Logik. Überdies thematisieren sich ordnungspolitische und intermediäre Perspektiven in diesem Konfliktfeld entkoppelt, solange sie ihre Richtziele noch zu erreichen glauben. In diesem Fall würden sie mit Sicherungsstrategien aufwarten und auf das Konfliktfeld regulierend einwirken.

Jeder Durchführende hat in dieser oder jener Situation bzw. Phase Steuerungsmacht, woraus Kollisionen hervorgehen können. Es scheint kein bestimmtes didaktisches Raster handlungsrelevant, sondern Multiperspektivität ist zu beobachten.

5.2.2.2 Gesamtperspektivische Interpretation

Gesamtperspektivisch erschließt sich ein übergeordneter Sinn, der in Teilperspektiven allein nicht aufgeklärt werden kann. Dieser äußere Rahmen bezeichnet eine durchgängige Erklärungsdimension, die alle Einzelpraktiken sinnvoll verknüpft.

Übergeordneter Sinn

In vorliegendem Einzelfall sind die strukturierenden und kontrollierenden Steuerungen der Institution deutlich wahrnehmbar; sie nimmt strategisch Einfluss auf empirische Realsituationen:

Die Durchführenden werden aus den eigenen Reihen ausgewählt: Es erfolgte keine Ausschreibung, sondern die Durchführenden wurden auf persönliche Empfehlung oder aufgrund ihrer Bekanntheit angeheuert; Klara und Horst waren bspw. ein Ehepaar. Identitätswahrende Strategien sind identifizierbar. Nach außen sollte ein objektiver und seriöser Charakter des Bildungsträgers verbürgt werden, der am lebensweltlichen Ausdruck der Durchführenden durchschlägt:

[Basistext-110: <Njenga ist kein Bestechungsmensch (S.F. Irmgard)>].

Der lebensweltliche Ausdruck der Durchführenden expliziert sich hybrid; die spezifische Teamzusammensetzung verweist auf ein mythisch operierendes Leitsystem. Außer Irmgard verfügte kein Durchführender über eine ausgewiesene erwachsenenpädagogische Qualifikation oder korrespondierendes Know-How:

Klara lässt eine deutliche Produktorientierung erkennen (Publikationsreife der Forschungsberichte) und liegt damit auf der Linie der Institution. Auch schlagen an ihr persönliche Status-Bestrebungen durch (Habilitation, „voll als Facilitator mitwirken“). Qualifikation und Erfahrungen rühren von ihrem Arbeitskontext „Regelschulen“ her. An ihrem lebensweltlichen Ausdruck schlagen ordnungspolitische und intermediäre Logik durch, denn sie sieht den „Auftrag“ als „kompetent erfüllt“ an und hebt die Bedeutung von „Bündnispartnern“ hervor¹³¹. In der Ex-post-Befragung sieht sie sich als „Magister“, der im Gegenstandsbereich „unerfahrenen“ Teilnehmern gegenübersteht. Obwohl sie den Teilnehmern einerseits die Rolle als „Experten“ zuweist, bezeichnet sie sie andererseits als „faul“ und als „Abstauber“. Die Teilnehmer hätten sich „nicht zielgerecht verhalten“; auch darin wird die handlungsleitende formale Logik deutlich, welche den Koordinaten von Zielerreichung und Konformität gehorcht.

Horst passt aufgrund seiner Biografie vorzüglich in den institutionspolitischen Kontext: entwicklungspolitische Tätigkeit (3. Welt, die Grünen) und behördliche Erfahrung (vormalige Mitarbeit beim Berliner Senat); erwachsenendidaktisches Know-How ist nicht erkennbar. In seinem Handeln folgt er hybrider Logik: okkasionell formal und okkasionell alltagsweltlich.

Njenga tritt mit einem Profil hervor, das formale Logik widerspiegelt: Expertise in internationaler Politik und bildungspolitischer Beratung; erwachsenenpädagogische Expertise ist nicht ausgewiesen. In der Ex-post-Befragung führt er „Research policy“ und „Kriterien der Bericht-

erstellung“ als zentrale Gegenstandsbereiche der Veranstaltung an und liegt damit auf institutioneller Linie.

Bemerkenswerterweise pflegen diese Akteure ihre aktive Verbindung zur ZED, wohingegen sich Irmgard als einzige Facilitatorin mit verbriefter (erwachsenen)pädagogischer Expertise im institutionellen Kontext der ZED nicht halten kann. Irmgard merkt als einzige klagend an, es habe „kein Nachgespräch“ und „keine Supervision“ gegeben (vgl. Basistext-3169). Ihr lebensweltlicher Ausdruck scheint entkoppelt von den ordnungspolitischen und intermediären Zielvorstellungen. Es liegt nahe, dass die Motive für die Veranstaltung institutionspolitisch und ökonomisch begründet waren, denn Teambildungsprozesse und damit ein didaktisches Element wurden nicht unterstützt. Irmgard war die einzige, die augenscheinlich mit prozessualen und prozessoffenen Begriffen operierte. In der Ex-post-Befragung sagte sie, der Lernprozess entstehe zwischen Person und Sache und müsse einem steten Monitoring unterzogen werden. Sie ist auf der Linie einer „zielgenerierenden Transformation“, die im Zeichen von Alltagsdidaktik steht:

[Basistext-3176: Schlecht sei es, Ziele festzulegen. Ziele würden sich in den Ländergruppen und im Prozess ergeben“].

Desweiteren sind ordnungspolitisch und intermediär getroffene Entscheidungen mikrodidaktisch offenbar nicht handlungsleitend. D.h. die Bestimmung von Lernzielen, Stoffgebiet u.s.w. ist kontingent, aber der institutionelle Rahmen ist objektiviert. Nicht nur internationale Agenden, sondern auch der bundesdeutsche politische Diskurs beeinflussen die Pragmatik des Bildungsträgers: Im Jahr 1995 wurde der Gender-Thematik Aufmerksamkeit zuteil und zwei Jahre später, ganz im Zuge des Diskurses über Organisationsentwicklung, wurde dann ein „didaktisches Grundkonzept“ erarbeitet (vgl. Basistext-179). Ausgehend von ordnungspolitischen Akzentsetzungen machte sich die Institution daran, die Programmpakete zu schnüren. Die Lerner selbst wurden nicht einbezogen; allenfalls Multiplikatoren bzw. Kooperationspartner spielten kaum merklich mithinein. Ein ordnungspolitischer Idealtyp ist auszumachen: Die formale Struktur des Leitsystems erhält seine Plastizität v.a. dadurch, dass die Kooperationspartner an die Institution gebunden sind. Das Leitsystem ist zwar an andere Funktionssysteme gekoppelt - wie z.B. dem gesellschaftlichen und dem staatspolitischen, aber vom lebensweltlichen Ausdruck der Teilnehmer entkoppelt.

Im gegebenen Einzelfall gibt sich die ordnungspolitische Logik in entwicklungspolitischer Zielsetzung dadurch zu erkennen, dass die Institution operativ in Entwicklungsländern tätig ist. Die ordnungspolitische Logik schlägt intermediär und mikrodidaktisch durch. Viele Lernprozesse der gegebenen Veranstaltung ziehen ihre Bedeutung und ihren Erfolg aus der ord-

¹³¹ vgl. Ex-post-Befragung

nungspolitisch verbriefen, entwicklungspolitisch gestimmten Logik wie z.B. der Veranstaltungsgegenstand „Gleichheit“.

Auch die Produktorientierung, die an der angestrebten Veröffentlichung der Forschungsberichte kenntlich war, zeigt die Durchschlagkraft der Institution. Dies wird bspw. in der Umbenennung der Forschungsberichte deutlich: Von den Teilnehmern gewählte, alltagsnahe und erfahrungsinduzierte Begriffe wie z.B. „approach“ oder „case study“ wurden objektiviert, d.h. in Begriffe formaler Logik transformiert und auf eine institutionelle Ebene und somit auf einen publikationsorientierten Status gebracht: Aus „approach“ wird „region Kenya“ und „case study“ wird in „study“ umbenannt.

Auch das „Capacity Building“ der Teilnehmer erhält im institutionellen Sinnzusammenhang seine Bedeutung: Die Auswahl galt jüngeren Bildungswissenschaftlern, die zu jener Zeit an Hochschulen beschäftigt waren (vgl. Basistext-101).

Durchschlagende Logik

Mikrodidaktisch lässt sich der Sinn didaktischer Handlungen nicht klären; didaktisches Handeln manifestiert sich mehrheitlich als alltagspraktisches Handeln, in welchem der institutionelle Ausdruck zum Tragen kommt und das hybrider Logik folgt:

„Anforderungen des Sich-Verständigens in schwer überschaubaren Konstellationen, die teils von institutionellen, teils von individuellen Ansprüchen bestimmt sind. (...) Sie überlagern ein Zusammenwirken von Personen in unterschiedlichen Funktionen“ (vgl. dazu Tietgens 1987: 10).

Betrachtet man die didaktischen Konfigurationen im Prozessverlauf, so ist z.B. die organisatorische Dimension der didaktischen Figur „Pädagogische Konzeption“ nicht als Element einer funktionalen Didaktik zu identifizieren, sondern als Lebensorientierung. Diese folgt alltagweltlicher Logik. Die Institution selbst präsentiert sich alltagsdidaktisch und mythisch; nach außen sichert sie sich mit formalen Elementen ab. Sie steht in einem Spannungsverhältnis mit dem lebensweltlichen Ausdruck des Teilnehmers und mit dem lebensweltlichen Ausdruck von Durchführenden, der alltagweltlicher Logik gehorcht und daher einen Gegenhorizont zur formalen Regelungs- und Strukturierungslogik der Leitinstitution aufwirft.

Musterwechsel

Im didaktischen Verlauf ist Musterwechsel beobachtbar¹³². Musterwechsel wird durch Erwartungsenttäuschung und Handlungszwänge eingeleitet. Er thematisiert sich über Ordnungsverlust und kommunikative Modulation. Fast immer wird er alltagslogisch mit Sicherungsstrategien und Umdeutung beantwortet.

¹³² vgl. Ausführungen in den vorausgehenden Abschnitten

In vorliegender realer Praxis kommen die Strukturbrüche in Fluktuation, in ständiger Sitzungsveränderung und in Kontroversen aufgrund von Unterstellungen zum Ausdruck. Die wahrnehmbare Fluktuation konnte ins Leere laufen, d.h. sie wurde nicht didaktisch gelöst; Sitzungen wurden eigenmächtig und spontan umdisponiert. Unterstellungen fußen auf ungesicherten Behauptungen. Diese Beobachtungen lassen alltagsweltliche Logik plausibel erscheinen.

Selbstdeutung

Streckenweise wurde selbstdeutend gehandelt, wobei alltagsweltlicher Logik gefolgt wurde:

[AUDIO-Irmgard „Wie können wir einen Raum schaffen, damit die Teilnehmer zu ihren Interessen, ihren Problemen kommen? Wie versuchen, Interesse, Erfahrung, Meinung der Teilnehmer wirklich zu hören zu ihrer Entwicklung ihrer Interessen?“

Klara: „Forschungsprozess heißt subjektbezogene und egalitäre Beziehung. Lebenssituation des Gegenübers einsehen, ihre Sicht der Dinge verstehen, darstellen, zur Sprache bringen. Wir haben das im 1. Seminar versucht“]

Selbstdeutung wurde nicht in die Zielform der Praxisforschung überführt, obwohl Reflexionsräume gegeben waren: In deutlicher Form zählten dazu die verwendeten Forschungsinstrumente „Leitfadenorientierte Interviews mit Programmleitung und Core-Team“ und Survey-Feedback sowie Supervisionssitzungen. In kontingenter Form fielen Sitzungen darunter, die Selbstbetroffenheit erfahrbar werden lassen - in der Tat nahezu sämtliche, da die Leitidee der Veranstaltung „qualitative Forschung“ war und Selbstanwendung greifbar werden lässt:

[VIDEO-18, 0.39: Klara: “Contradictions, that’s where qualitative research starts.”]

Es verstärkt sich der Eindruck, dass Horst die Ereignisse der Veranstaltung und ihrer vorgängigen Programmpakete einem Reflexionsprozess unterzog und die daraus gewonnene Erkenntnis für die Folgezeit fruchtbar machte. Bei den Follow-up-Veranstaltungen setzte er nämlich auf ein gemischtes Team aus afrikanischen und europäischen Resource-Personen sowie auf „wechselseitige Information“ (Basistext-3448). Diese steht für vermehrten Einbezug von Teilnehmern ins didaktische Arrangement und für vermehrte Teambildung. Auf der anderen Seite schlägt auch die intermediäre Logik durch, was z.B. über „schnelle Publikation“ (vgl. Basistext-3446) zu identifizieren ist.

5.3 Erkenntnisse

Die konfigurationsgeleitete Perspektivität überwindet vorherrschende Sichtweisen, die gerastert und individuengeleitet sind¹³³: Erhellend ist nicht eine zuschreibende Analyse, die mit bestimmungslogischen Prämissen und Derivation hervortritt, sondern der nahezu verzerrungsfrei über abduktive Forschungsverfahren zu beobachtende, beschreibende und bestimmende Selbstausdruck der signifikanten sozialen Faktizität.

Der Selbstausdruck der empirischen Praxis ist ein selbstinterpretativer Gegenstand. Er beobachtet sich unabhängig von wissenschaftlicher Referenz nach eigenen Kriterien und beschreibt sich alltagstheoretisch. Er präsentiert sich über die kontextgebundenen Relevanzstrukturen der im didaktischen Alltag handelnden Akteure. Ihre Praktiken sind überindividuell zu identifizieren, denn sie gründen auf einem kollektiven Sinnsystem, das einer spezifischen symbolischen Ordnung folgt. Im Prozessverlauf sind sie als dynamisch, unstet, gestaltungsoffen, kontingent zu entdecken, und sie übernehmen die Funktion des Deutungsgrunds zur Sinnaufklärung. Die teilperspektivische Beobachtung vermag lediglich Teilsinn zu erschließen, der in kleinen Rahmen betrachtet widersinnig anmutet. Erst die Zusammenschau der einzelnen Entwicklungstendenzen ergibt ein Bild und konstituiert die Sinnhaftigkeit des Gesamtkontextes.

Werden Blickrichtung und Wirklichkeitsausschnitt bis hin zum äußeren Rahmen variiert, werden verfestigte Bedeutungszuweisungen und Vorurteile erschüttert. Selbstgewählte Perspektiven zeichnen sich dadurch aus, dass sie tiefe Einsicht nehmen und tieferen Sinn erschließen, denn der Blick wird nicht durch ein fremdkonstruiertes, normatives Raster verstellt. So lässt sich bspw. durch ethnomethodologische Beobachtungspraxis „aufdecken, was sich in den Köpfen der Planenden abspielt“ (Tietgens 1987: 18). Vermöge der so erreichten Transparenz und Selbstklärung werden „Profil und Professionalität der Institution“ oder der überinstitutionellen Strukturen plastisch (ebd.). „Auch die Organisationsstrukturen haben einen interpretativen Charakter“ (Tietgens 1987: 14). Divergenzen und Verunsicherungen, in der Semantik von TIETGENS „das Anderssein des Anderen“ wie z.B. „institutionsbedingte Erwartungsdivergenzen und einsozialisierte Rollenerwartungen“ (a.a.O.: 10) transportieren über den institutionellen Ausdruck die ordnungspolitischen Erwartungen.

¹³³ Gemeint ist das hermeneutische Erkenntnisinteresse in der Bestimmung von HABERMAS. Anders als GADAMER, der von einer umschließenden Einheit von Deuter und zu deutender Realität ausgeht, bestimmte HABERMAS die Deuter und den Deutungsvorgang im Rahmen eines kommunikativen Prozesses, der an übrige Akteure und institutionelle Äußerungsformen des gesellschaftlichen Funktionssystems gekoppelt ist. HABERMAS nahm somit eine historisch und emanzipatorisch identifizierbare Beobachterperspektive ein (vgl. Habermas 1988). Diese Differenzbildung ermöglicht erst, den Zugang zum Anderen zu öffnen, um sein Handeln „verstehen“ zu können. „Verstehen“ ist in diesem Bedeutungskontext mit einer Suchbewegung konnotiert. Dieser obliegt das Leitmotiv, Aufschluss über die Lebenspraxis dieses Anderen zu erhalten.

In meiner Funktion als Mitakteurin bin ich selbstbetroffen, also Teil des zu deutenden Sinn-systems und vollziehe Selbstbeschreibung in Binnenperspektive¹³⁴: Fakten, die aus der realen Praxis heraus objektivierend wahrgenommen werden und als äußere Rahmenbedingungen erfahrbar sind, sind je nach Blickrichtung und Beobachtungsrahmen kontingent, d.h. variabel oder objektivierbar (vgl. Schäffter 1999b: 46). Folglich treffen Wahrnehmung und Bedeutungszuweisung von Strukturelementen aus Binnenperspektive den Selbstaussdruck der lebensweltlichen Praxis hervorragend; die praxisfernen Objektivationen, Ausdrücke der Institutionalisierung des gesellschaftlichen Funktionssystems, jedoch nicht (vgl. ebd.). Indem ich als erkennender Akteur einen reflexiven Strukturwandel durchlaufe, generiere und reflektiere ich Erfahrungswissen, um letztlich strukturhermeneutische Kompetenz zu erwerben. Das binnenperspektivische Rekonstruktionsverfahren hat rekursive Wirkung.

Der Horizont des Beobachters ist immer Eingrenzung und transzendenter Verweis auf die eigene Sicht (vgl. Prengel 2003), und in der Deutung von BOHNSACK ist die Vergewisserung des eigenen Standortes notwendige Voraussetzung für den Einblick in die „eigene Befangenheit von Wissen und Interpretation“ (Bohnsack 2000: 187). Das Survey-Feedback zum Basistext ermöglicht den Akteuren, ihre eigene pädagogische Praxis neu zu bestimmen. Der Forscher und Mitakteur durchläuft hierbei eine mehrstufige, prinzipiell zum Ende hin offene Reflexionsspirale, und zwar grundlegend durch die wissenschaftlich determinierte Praxisdistanz (vgl. Abb. 26): Die praxisnächste Stufe umfasst einen ersten Klärungsprozess, indem die selbst miterlebte und mitgestaltete Praxis formulierend dokumentiert wird. In der darauffolgenden, schon etwas entfernten Stufe werden die im Survey-Feedback kommentierten Stellen der formulierten Praxisdokumentation gesichtet, und so wird ein weiterer Reflexionsprozess initiiert. Der letzte Klärungsprozess ist der von der unmittelbaren Praxis am weitesten entfernte. Hier wird die dokumentierte Praxis strukturlogisch rekonstruiert und reflektierend interpretiert. Die strukturelle Evidenz des Basistextes taugt für die systemspezifische Rekonstruktion, denn sie begründet sich in Selbstvergewisserung und systemischer Wahrnehmungsfähigkeit für differentielle Figurationen. Der institutionelle Lernkontext übernimmt die Funktion eines Deutungsrahmens für erwachsenenpädagogische Selbstvergewisserung und institutionelle Realanalyse der Weiterbildungspraxis (vgl. Schäffter 2005c). Dadurch kann die eigene Praxis optimiert werden.

¹³⁴ vgl. Teil A Kap. 4.1.4

Vergleiche Abb. 26:

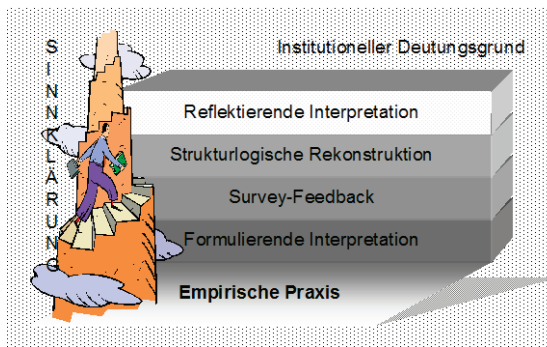


Abb. 26: Binnenperspektivische Reflexionsspirale

Die Sinnaufklärung der didaktischen Praxis erfolgt historisch und individuell, und zwar vom spezifisch lebensweltlich vordeterminierten Beobachter. Ausgehend von den oberflächlich gedeuteten oder rekonstruierten Praktiken der Akteure erschließt sich dem Beobachter die Sinnkonstitution der Teilkontexte und des Gesamtkontextes. Die Praktiken sind lebensweltlich fundiert, prozesslogisch und kommen in symbolischer Ordnung bzw. in didaktischen Konfigurationen zum Ausdruck. Didaktische Konfigurationen und die sie konstituierenden alltagsgebundenen Praktiken vermögen mit dem alltagsdidaktischen Konfigurationsmodell teil- und gesamtperspektivisch identifiziert zu werden. Diese Erkenntnis, gestützt durch die Entdeckungen aus der vorgenommenen Realanalyse, ließ mich die Semantik des „alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells“ entwickeln.

Teil C – Resümee und Ausblick

Im Schlussteil resümiere ich zunächst Leistungsmerkmale und Schwachstellen des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells. Danach skizziere ich seinen Anwendungsmodus – samt und besonders zur Planung didaktischer Kontexte – und im nächsten Schritt die Anwendungsgebiete. Ganz zum Schluss stelle ich Überlegungen zu Anschlussforschungsfeldern an.

1. Kritische Einschätzung des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells

1.1 Leistungsmerkmale

Um erwachsenenpädagogisch handeln zu können und um Professionalität zu sichern, ist es unerlässlich über ein Repertoire an didaktischen Grundkategorien zu verfügen: „Wenn freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung ihre pädagogische Tätigkeit aktiver in die eigene Hand nehmen und realistisch gestalten wollen, so wird es für sie nötig sein, systematischer als bisher Instrumente didaktischer Analyse und Planung zu beherrschen. Selbstorganisation von Pädagogen kann dann bewußter bezogen sein auf didaktische Planungs- und Entscheidungsgesichtspunkte wie z.B. Themenkonstitution, Auswahl relevanter Inhaltsbereiche, Präzisierung von Lehr- und Lernzielen, Bestimmung, Erreichen und Aktivierung geeigneter Adressatenbereiche und Zielgruppen, Ausarbeitung didaktisch-methodischer Konzeptionen sowie Auswahl geeigneter Veranstaltungsformen“ (Schäffter 1988: 96)¹³⁵. In der gängigen Praxis wenden Erwachsenenenddidaktiker jedoch häufig inadäquate Praxeologien an, und zwar in allen didaktischen Handlungskontexten (vgl. a.a.O.: 87). In diesem Deutungshorizont beobachtete SCHÄFFTER, „daß die Organisationsstrukturen und Institutionenformen im Weiterbildungsbereich nur selten bewußt und planvoll ausgestaltet werden“ (a.a.O.: 92). Wie die vorliegende Dissertation nachweist, macht das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell ein kategoriales Deutungsraaster zur Beobachtung und Beschreibung des Selbstausdrucks von fremd- oder selbstorganisierten, didaktischen Lernkontexten, und zwar sowohl in der alltagsweltlichen Kontextierung als auch in der mikro-, meso- und makrodidak-

¹³⁵ An dieser Stelle könnte der Professionalisierungsdiskurs dargelegt werden (vgl. MEISEL 1997, NITTEL 2000, KRAFT 2006). Er liegt jedoch nicht im Interesse vorliegender Arbeit und würde aufgrund seines Umfangs und seiner Komplexität eine eigenständige Darstellung erfordern. Das Verständnis von Professionalisierung soll hier jedoch knapp konturiert werden; wo aufschlussreich, kommen vereinzelte Aspekte im Verlauf von Kapitel C zum Tragen. Vor annähernd 15 Jahren deutete WALGENBACH „Professionalisierung“ als „kollektive Bemühung einer Berufsgruppe“. WALGENBACH bestimmte sie als „Definition und Steuerung von Arbeit, Rechtfertigung und einer Denkhaltung von beruflicher Autonomie“ (vgl. Schäffter 2005c; Walgenbach 1993). In der etwas zeitnäheren Deutung von SCHÄFFTER müsse Professionalisierung im Hinblick auf alltagsbezogenes Lernen definiert werden (Schäffter 1999a: 92). Dem Pädagogen obliege die Aufgabe, bemerkenswerte Situationen und Konstellationen zu erkennen und zu beeinflussen. SCHÄFFTER führte beispielhaft das Professionalisierungskonzept des „reflective practitioner“ an, das durch SCHOEN im Jahr 1983 an die Öffentlichkeit gekommen war. Es folgt dem Prinzip des „Renaming and reframing“ einerseits und dem „Facilitating“ möglicher Veränderungsziele andererseits. Der Pädagoge muss sich in diesem Modell über die signifikante Strukturierung klar werden und sie in operationalisierbare Lernziele übersetzen; ein kognitiver Transformationsprozess läuft ab (ebd.). Professionalisierung kann auch institutionalisierungstheoretisch verstanden werden. Nach der Zeitdiagnose von SCHÄFFTER findet pädagogische Professionalisierung auf intermediärer Ebene statt. Diese bezeichnete einerseits die Grenzfläche zwischen pädagogischem Funktionssystem und andererseits ihre Grenzüberschreitung, die lebensweltlich, sensibel und lernförderlich zu gestalten sei. SCHÄFFTER prägte den dynamischen, transitorischen Begriff

tisch funktionalisierten Kontextierung verfügbar. Aufgrund seiner praxisadäquaten Konstitution taugt das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell sowohl zur Erforschung als auch zur Planung von strukturierten Lernkontexten.

Wie in vorliegender Dissertation ausgeführt, lässt die erwachsenenpädagogische Disziplin ein taugliches didaktisches Analyse- und Planungsmodell missen, womit die genuine Typik erwachsenenpädagogischer Praxis erfasst werden könnte. Tatsächlich kommt Praxis als historisch situierte, soziale Wirklichkeit daher: Die sozialen Praktiken emergieren prozesslogisch, unstat und als fluktuierende Muster. Sie sind Ausdruck fortlaufender Bedeutungs- und Sinnbildungsprozesse der handelnden Akteure, indem ihre Deutungsmuster und also Relevanzstrukturen reorganisiert werden. Ein ausgewiesenes Leistungsmerkmal des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells besteht in dem Versuch, ein kategoriales Deutungsrastrer für signifikante lernkontextuelle Praxis zu liefern und diese Lücke zu schließen.

Das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell ist so generiert, dass es die Kontingenz der Entwicklungs- und Handlungsverläufe in einer erwachsenenpädagogischen Realsituation historisch und kontextuell situiert rekonstruieren und somit bestimmen kann. Die variable Positionsbesetzung der didaktischen Figuren, im ersten Moment organisierend und im nächsten Moment schon marginal kommt der Interpunktion einer lernkontextuellen Realität besonders nahe und markiert dadurch einen Gegensatz zu den Erzeugungsdidaktiken, die den Pädagogen dauerhaft als organisierendes Prinzip festschreiben und von einer linearen und kontrollierbaren pädagogischen Wirklichkeit ausgehen. Die postmoderne Architektur des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells steht diesen Modellen antipodisch gegenüber.

Indem das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell Handlungsverläufe weder einstellt noch vorwegnimmt, sondern in ihrem Selbstausdruck zu erfassen versucht, ist es nicht rezeptologisch, sondern problematisierend anzuwenden. Somit taugt es besonders zur Reflexion und Legitimation von didaktischen Entscheidungen. In dieser Funktionsbestimmung unterscheidet es sich wieder grundlegend von den gängigen normativen Didaktikmodellen, welche die lernkontextuelle Realität determinieren, Ergebnisse vorwegnehmen und konstitutionsbedingt assimilierende Lernhandlungen evozieren.

Die Gestaltungsoffenheit des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells bewirkt, dass es in Relation zum jeweilig zu analysierenden Realitätsausschnitt erweitert werden kann. Somit vermag das Modell sowohl für faktische als auch für antizipierte Realsituationen spezifiziert zu werden. In der vorliegenden Dissertation wurde das Modell objektspezifisch zur Analyse einer gegebenen didaktischen Realsituation entwickelt; zur Planung didaktischer Settings

der Grenzüberschreitung aus. Seine Evidenz taugt durch Differenzlinien. Er gibt den gemeinhin verwendeten, eher statischen Begriff der „Entgrenzung“ auf (Schäffter 1999b).

bedarf es noch der Spezifizierung. Bei planerischer Anwendung sind steuernde bzw. transportierende Funktionen der konfigurierenden didaktischen Figuren zu bestimmen; diese bezeichnen dann das organisierende Prinzip für die Planung eines didaktischen Lernkontextes. Wechsel der didaktischen Interferenzmuster ergeben sich situativ im Prozessverlauf und bezeichnen daher kein Planungselement; allenfalls können sie anhand von Szenarios antizipiert werden.

Gerade die binnenperspektivische Anwendung bewirkt die Aufhebung der erkenntnistheoretisch erzeugten Trennung von Subjekt und Objekt. TIETGENS bezeichnete die so erlangte Synthese als „Zwischenebene“, bei der „Inhalt und Beziehungsebene verschränkt“ würden (vgl. Tietgens 1987: 7). Paradigmatische Leitfigur ist indessen die symbolische Ordnung, die sich aus dem Zusammenspiel von Einzelpraktiken ergibt und kollektiven Sinn aufweist. Das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell überschreitet daher sowohl naturalistische Beschreibungen der Welt als auch die universale Hermeneutik¹³⁶.

Erwachsenenpädagogische Wirklichkeit erfährt gerade Prozesse von Deinstitutionalisierung und Transformation: Eine zunehmende Ausdifferenzierung von unterrichtlich bestimmten Kontexten zu bspw. Lernmilieus und ihre alltagsweltliche Emergenz sind zu beobachten. Insbesondere selbstorganisierten Lernformen kommt unter dem gegenwärtig vorherrschenden Paradigma vermehrt Bedeutung zu. Sie sind überwiegend in alltagsweltlicher, aber auch in funktional didaktischer Kontextierung über zieloffene, transformative Lernprozesse zu entdecken; Sylvia KADE bspw. konnotiert selbstorganisierte Lernhandlungen als „explorative Suchbewegung“ (Kade, S. 2001: 357). Mit Hilfe des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells können selbstorganisierte Lernkontexte besonders gut beobachtet, beschrieben und bestimmt werden. Im Gegensatz dazu stehen fremdorganisierte Lernkontexte, die überwiegend von den Polen überlieferter Fächerkanons und vorab konzeptualisierter Curricula her inszeniert werden. Unter dem Vorzeichen von Transformation lässt sich für das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell als paradigmatische Leitfigur ein zu entwickelnder Umgang mit Offenheit bestimmen.

Anstatt sich auf die didaktische Analyse von singulären didaktischen Strukturelementen eines institutionellen Kontextes zu beschränken, vermögen anhand des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells im Werden begriffene, demnach noch unbestimmte Konfigurationen sowie Übergangszonen entdeckt, beschrieben und begrifflich bestimmt zu werden. Angesichts der Tatsache, dass Lernprozesse prinzipiell unabschließbar sind und das gesamte Kontinuum eines Menschenlebens umfassen, lässt das alltagsdidaktische Konfigurationsmo-

¹³⁶ Diesen Zusammenhang hat BOHNSACK in seinem Modell zur dokumentarischen Interpretation dargelegt (vgl. Bohnsack 2000); Elemente seines Verfahrens sind in die Architektur des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells eingeflossen.

dell eine hohe Ausdifferenzierung zu. Insbesondere vermag es die Bedeutungsvielfalt des lebensweltlichen Ausdrucks von mimetischen Handlungen bis hin zu Propositionen zu repräsentieren. In diesem Leistungsmerkmal überschreitet das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell die gängigen funktionalen Didaktiken und ist als „Alltagsdidaktik“ zu bezeichnen.

Eine didaktische Realanalyse ist höchst voraussetzungsfull: Zunächst muss die empirische Praxis formulierend interpretiert werden; im vorliegenden Fall entwickelte ich für den Primärtext die Semantik „Basistext“. Erst die strukturelle Verwendung des Basistextes ermöglicht strukturlogische Rekonstruktion und reflektierende Interpretation der gewissen Praxis; bei konventionellen didaktischen Analyseverfahren ist ein derartiger Basistext auf die Funktion eines Datenpools beschränkt. Die beiden Verfahren Formulierende Interpretation und Reflektierende Interpretation sind also aufeinander verwiesen. Bei der formulierenden und rekonstruierenden Interpretation setzen sich die beteiligten Akteure notgedrungen mit den unterschiedlichsten Wissensformen auseinander; die Formate reichen vom alltagsweltlichen Wissen über hybride Wissensformen bis zum wissenschaftlichen Wissen (vgl. auch Tietgens 1987: 15). Die beteiligten Akteure bilden eine Deutergemeinschaft und leisten zweisinnigen Beitrag: Einmal versichern sie die Wissenschaftlichkeit des interpretativen Verfahrens und zum anderen durchlaufen sie idealerweise in Binnenperspektive einen höchst lernhaltigen Prozess reflektierter Erfahrung über die eigene Praxis und übernehmen somit die Funktion von forschenden Praktikern bis hin zu Praxisforschern.

Das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell zieht seine Stärke daraus, dass es sowohl selbstklärend als auch fremddeutend verwendet werden kann. Die außenperspektivisch geleiteten Modelle haben nur einen Zugang zur Realität, in der Regel den normativen. Sie folgen einer Logik wie MADER/WEYMANN diagnostizierten: „Die Handelnden nehmen an, daß ihre Beschreibungen und Erklärungen die gesellschaftliche Wirklichkeit der Zielgruppen/ Adressaten zwar nicht vollständig, aber doch objektiv erfaßt, so daß keine Notwendigkeit besteht, in einer interpretativen Interaktion zu klären, ob diese Wirklichkeitsbeschreibung zutrifft oder nicht“ (Mader/Weymann 1979: 351). Klärungs- und bestimmungsbedürftig ist stets und insbesondere bei Fremddeutung die lebensweltliche Vorstrukturierung des Forschers: „Das Votum der Wissenschaft erscheint dann bearbeitungsfähig, wenn seine Herkunft offenliegt“ (vgl. Tietgens 1987: 9).

Um die Sinnkonstitution der Handlungskontexte zu klären, wird das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell wie oben bereits angeführt handlungshermeneutisch in drei Schritten angewandt: Zuerst werden die didaktischen Konfigurationen in formulierender Interpretation beschrieben, hierauf strukturlogisch und schließlich reflektierend rekonstruiert. Das retrospektive, binnenperspektivische und also selbstbeschreibende Rekonstruktionsverfahren ist dem Postempirismus zuzuordnen und hat zur paradigmatischen Leitfigur „...daß der Handelnde, um mit seiner Handlungsumwelt umgehen zu können, darauf angewiesen ist, subjektive Sinnzuschreibungen, Interpretationen der Handlungssituation wie auch der Welt jenseits der Situation zu leisten.

Ansatzpunkt sind aus dieser Perspektive immer die subjektiven Bedeutungszuschreibungen, mit denen die Akteure selber ihre Welt bedeutungsvoll machen...“ (vgl. Tietgens 1987: 17). Dem Akteur kommt demnach als Hervorbringer sozialer Praktiken Geltung zu. Selbstdeutung ist besonders im Hinblick auf die zu analysierende Realität und ihren organisatorischen Kontext erkenntnisträchtig und Grundlage für das „Ausloten der [identifizierten] Spannungen und Verflechtungen“ (vgl. ebd.). Das binnenperspektivische Erschließungsverfahren eröffnet prinzipiell die Möglichkeit, über einen spiralförmigen Reflexionsprozess Selbstvergewisserung über die eigene reale Praxis zu erlangen. Dadurch, dass in dem rekursiven Prozess der systematischen Beobachtung der pädagogischen Selbstbeschreibung ein Repertoire an strukturhermeneutischen Kompetenzen generiert werden kann, kann das binnenperspektivische Erschließungsverfahren als äußerst lernhaltige und lernförderliche Praxisforschung bezeichnet werden. In den meisten Studien werden erwachsenenpädagogische Realsituationen jedoch außenperspektivisch und kriteriengeleitet erforscht; binnenperspektivische und selbstbeschreibende Verfahren werden in der Regel außer acht gelassen (vgl. Kade, S. 2001). In seiner doppelten Funktion als selbst- und fremddeutendes Analyseinstrument vermag das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell jedwede Lernkontexte in ihrem Selbstausdruck wiederzugeben.

Wird man die Sinnkontexte der analysierten didaktischen Konfigurationen „nicht als Mißstand betrachten, sondern als charakteristischen Ausdruck der spezifischen Struktur des Arbeitsfeldes, so wird erkennbar, daß die hierbei wirksamen fachlichen und sozialen Selektionierungen gar nicht so ungesteuert, wildwüchsig und irrational sind, wie dies aus einer administrativen Logik erscheinen mag“ (Schäffter 1988: 88). Und weiterhin können in der damaligen Deutung von TIETGENS Alltagsbeobachtungen oft Unerwartetes verständlich machen (Tietgens 1992: 131). Lernhaltige Strukturierungen bzw. didaktische Konfigurationen in der faktischen Realität zu entdecken firmiert unter abduktiver Forschungslogik; das abduktive Verfahren habe ich bei der Erprobung des Modells in Teil B angewandt. Seine Funktion ist nicht darauf beschränkt, den Selbstausdruck von realer Praxis zu beschreiben; es ermöglicht zudem, die generativen Handlungskontexte zu rekonstruieren und ist somit erkenntniserhellend.

1.2 Schwachstellen

Kritisch ist zu sehen, dass die Ergebnisse der Analyse und die daraus gewonnen Erkenntnisse auf der individuellen Beobachterperspektive des spezifischen Forschers beruhen und daher keine universelle Gültigkeit beanspruchen können. Dieser Einwand wird üblicherweise von den Befürwortern normativer Verfahren gegen die interpretativ-historische Forschung vorgebracht und ist insofern zu entkräften, als Forschungsergebnisse und Erkenntnisse eo ipso von einem individuellen, zeitlich gebundenen Beobachterstandpunkt her getroffen sind. Um die Aussagen relativieren und weiterverwenden zu können, muss der Beobachterstandpunkt transparent gemacht werden. Der Anspruch an Wissenschaftlichkeit kann und muss bei jedweden Forschungsverfahren durch intersubjektive Perspektivenverschränkung - bei vorliegender Dissertation erfolgte dies durch ein Survey-Feedback - eingelöst werden. Auf dieser Grundlage kann ein aussagestarkes Bild von der zu erforschenden pädagogischen Wirklichkeit erhalten werden.

Trotz systemisch konstruierter Architektur des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells nahm ich doch überwiegend ding-ontologische Emergenz wahr. Bspw. beobachtete und beschrieb ich die didaktischen Figuren „institutioneller Ausdruck“, „Stoffgebiet“ und „Lernziel“ in ihrer Eigendynamik, was sie tatsächlich zu subjekthaften Akteuren werden ließ. Eine so bestimmte Versachlichung und Verdinglichung von Objekten kann aber auch als Entfremdung identifiziert und gedeutet werden. Sofern nicht eigens betrachtet, sondern in einem weiten Rahmen, hatte ich die personalen Akteure Durchführender und Teilnehmer in ihrer intersubjektiven Bezogenheit tendenziell wenig beachtet. An dieser Brisanz wird das genuine Problem des Konstruktivismus offenbar, dadurch dass er das Verhältnis zwischen Konstruiertem und konstruierendem Subjekt bzw. Deuter relativiert.

Kritisch ist bei vorliegendem Einzelfall zu sehen, dass die Perspektiven der Teilnehmer in der formulierenden Interpretation (Basistext) und zwangsläufig dann auch in der Analyse kaum merklich emergent waren. Eine Ursache ist darin zu sehen, dass die teilstandardisierten Einzelinterviews aus organisatorisch-technischen Gründen nicht verwendet werden konnten. Zum anderen konnte das Survey-Feedback der Teilnehmer nicht eingeholt werden, so dass deren Wahrnehmung im Prozessverlauf als Regulativ nicht wirksam werden konnte. Das Survey-Feedback ist idealerweise von allen Akteuren einzuholen; dies war jedoch wie bereits ausgeführt nicht möglich.

Kritisch ist auch zu sehen, dass die didaktischen Figuren möglicherweise nicht allen Aspekten der empirischen Veranstaltungsrealität adäquat korrespondieren. Um die Bedenken zu zerstreuen und wie bereits an früherer Stelle vermerkt, werden interpretativ-historische Verfahren immer aus der realen Wirklichkeit heraus entwickelt: Die historisch gebundenen und individuellen Relevanzstrukturen des Forschers determinieren den Wirklichkeitsausschnitt

und orientieren die Aufmerksamkeitsrichtung. Dem so spezifisch Wahrgenommenen kommt alle Geltung zu. Dadurch, dass das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell offen konzeptualisiert ist, ist es auch erweiterungsfähig, und es kann objektspezifisch variiert werden. Im Referenzrahmen des vorliegenden Einzelfalls wäre es vielleicht ratsam gewesen, eine interkulturelle Dimension aufzunehmen, da es sich formell um eine Veranstaltung mit überwiegend Akteuren aus fremden Kulturkreisen (Ostafrika) handelte. Eine solche didaktische Figur habe ich in der Tat nicht generiert, um kulturelle Zuspitzungen zu vermeiden und um die Beobachtungsperspektiven möglichst offen zu halten. Wie die Analyse erbracht hat, sind auch ohne diese Dimension interkulturelle Strukturierungen zu entdecken wie z.B. ethnisch-kulturelle Zuschreibungen oder inhaltliche Elemente (Rassismus).

Bedauerlicherweise hatte ich die analyseleitenden Beobachtungsfiguren und -strategien in den Phasen der Datensicherung und formulierenden Interpretation (Veranstaltungsdokumentation bzw. Basistext) noch nicht verfügbar; ein vorab grob entworfenen Repertoire hätte Erstbeobachtung und Sicherung der emergenten Strukturen und Kontexte streckenweise sicherlich erleichtert und möglicherweise den Erkenntniswert dieser Praxisforschung gar erhöhen können.

Bei der Konzeptualisierung des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells habe ich notwendigerweise vorrangig auf seine Formalstruktur geachtet. Dennoch habe ich auch die für Praxisanwendung erforderlichen Leistungsmerkmale wie intuitive Anwendbarkeit, Praktikabilität und Effizienz berücksichtigt, wenn auch eingeschränkt, da es sich genuin um eine theoretische Modellbildung handelt. Wie bereits an mehreren Stellen erwähnt ist das Modell zum Einsatz in der Praxis objektspezifisch fortzuentwickeln bzw. abzuändern.

2. Weitere Verwendung des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells

Die Analyse vorliegender empirischer Praxis legt eine Wirklichkeit frei, die keine defizitäre und daher zu korrigierende Sonderform darstellt, sondern einen Ausschnitt aus der unbegrenzt vielgestaltigen erwachsenenpädagogischen Wirklichkeit repräsentiert.

2.1 Anwendungsmodi und Anwendungsgebiete

Konstitutionsbedingt kann das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell in allen erwachsendidaktischen Funktionsbereichen eingesetzt werden. TIETGENS identifizierte bspw. „berufliches Handeln“ als ein „Netz von Deutungen (...), deren Interpretation das Geschehen bestimmt“ (vgl. Tietgens 1987: 7f). Außer in der Berufspädagogik kann das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell bspw. in der wissenschaftlichen Weiterbildung oder in der Organisationsentwicklung angewandt werden¹³⁷. Um das neuartige Modell für den Einsatz in der Praxis fruchtbar zu machen, muss es dem Praktiker zuerst erfahrbar und bekannt gemacht werden, wozu sich das Instrument von Fortbildungen anbietet.

Anwendungsmodi

Verwendung als Analysemodell

Das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell ist in vorliegender Dissertation zur Verwendung als Analysemodell entworfen und zielführend am spezifischen empirischen Material entwickelt worden. Architektur und Funktionsweise sind in Teil B ausführlich dargestellt und im vorausgehenden Kapitel kritisch eingeschätzt worden (vgl. Teil C Kap. 1).

Verwendung als Planungsmodell

Das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell verfügt also über einen zweistrebigen Anwendungsmodus: analysierend zur Klärung und Fortentwicklung – wie in vorliegender Dissertation getan – oder planend zur Veranstaltungskonzeption. Die Verwendung als Planungsmodell soll hier lediglich skizziert werden; ausführlich generiert bleibt sie einer späteren Bearbeitung vorbehalten.

Ausgangspunkt für Planung: Durchführender

Bei dieser Variante bezeichnet das lebensweltliche Profil des Durchführenden den Planungsausgang für ein didaktisches Arrangement. Es transportiert Vorliebe und Interesse für

¹³⁷ vergleiche hierzu insbesondere den folgenden Abschnitt

bspw. ein Stoffgebiet oder eine pädagogische Konzeption. Beim Planungsausgang kann sich der Durchführende idealiter reflektiert zeigen, z.B. indem er sich mit seiner Funktion und Wirkungsrichtung auseinandersetzt. Der Reflexionsprozess kann durch inneren Monolog oder in Perspektivenverschränkung mit anderen erfolgen. Zu klärende Fragen können sich bspw. auf Stärke und Zielrichtung der verfügbaren oder nötigen Energie beziehen oder auf die Botschaft für das Lernsetting.

Die Entscheidung zur didaktischen Figur „Durchführender“ als Ausgang für die Planung ist biografisch situiert und gründet in der Regel darauf, dass ein gewisser Durchführender als fachkundig oder die Lerner animierend bekannt ist. Sind die Potentiale des Durchführenden allerdings nicht offensichtlich, dann müssen sie aus ihm selbst heraus identifiziert und entwickelt werden.

Die didaktische Figur „Durchführender“ als Ausgangspunkt für Planung muss allerdings überhaupt erst verfügbar sein; oftmals wird diese Option gar nicht wahrgenommen oder sie wird nicht zugelassen, da es sich hierbei um das singuläre Prinzip „Mensch“ handelt, dessen Verhalten nicht antizipiert werden kann.

Eine didaktische Konfiguration mit Planungsausgang „Durchführender“ ist bspw. so vorstellbar: Der Durchführende hat eine Vorliebe für Hollandfahrräder. Er sucht sich einen Bildungsanbieter (didaktische Figur „Institution“), wo er seine Vorliebe fruchtbar werden lassen kann. Die didaktischen Figuren „Pädagogische Konzeption“ und „Teilnehmer“ sind ihm dabei relativ unwichtig, da er vorrangig beruflich auf seinem Gebiet anschließen will. Vergleiche Abb. 27:

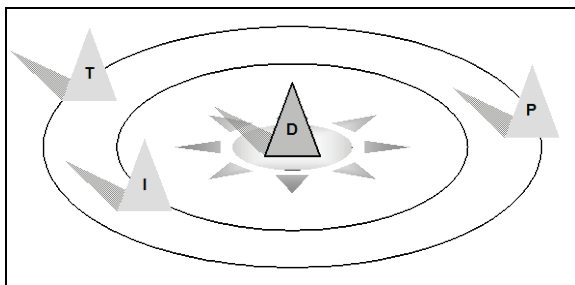


Abb. 27: Planungsausgang bzw. Steuerungsmacht: Durchführender

D = Durchführender, P = Pädagogische Konzeption, T = Teilnehmer, I = Institution

Das Interferenzmuster der didaktischen Konfiguration kann sich im Verlauf der Planung oder in der operativen Phase der Implementierung des didaktischen Lernkontexts verändern bzw. die Konfiguration kippt. Um beim Beispiel zu bleiben: Das Interesse „Hollandfahrrad“ kann durch Zufall von einem anderen Interesse überformt werden, so dass sich das Interferenzmuster der gesamten Konfiguration verändert. Oder in der Planungsphase stellt sich heraus, dass das Element „Verwendungsorientierung“ an Relevanz gewinnt. Bspw. ist der Durchführende von der Idee fasziniert, mit Interessenten (didaktische Figur „Teilnehmer“) in seiner

Freizeit Ausfahrten mit dem Hollandfahrrad zu machen und begreift dies als Hobby. Die Auswahl der Institution tritt nun in den Hintergrund.

Ausgangspunkt für Planung: Stoffgebiet (Inhalt bzw. Themen)

Bei dieser Variante wird der Inhalt als Ausgang für die Planung genommen. Er ist verfremdet und zugerichtet, d.h. dosiert und strukturiert. In diesen Äußerungsformen kann er motivierend oder abschreckend wirken. Dadurch, dass Inhalt vage und bestimmungsbedürftig ist, ist in der Realsituation häufig zu beobachten, dass Lehrstoff gar nicht als Inhalt, sondern als Lehrziel daherkommt.

In der realen Praxis verhält es sich in der Regel so, dass Ziele aus dem Inhalt abgeleitet werden und dass der Durchführende vom Inhalt ausgehend ausgewählt wird. Der Durchführende repräsentiert demnach Inhalte und ist an seinem Erfahrungswissen als Fachexperte zu identifizieren. Vom Inhalt wird gewöhnlich auf Methoden – als Beispiel sei Paarberatung angeführt – und Medien geschlossen.

Eine didaktische Konfiguration mit Planungsausgang „Stoffgebiet“ ist bspw. so vorstellbar: Ein Bildungsanbieter soll öffentlich evaluiert werden. Vor diesem Hintergrund wird der Inhalt als Ausgangspunkt genommen, bspw. das Schwimmen. Davon werden sowohl das Lernziel, z.B. Optimierung der Schwimmtechnik, als auch die Pädagogische Konzeption - z.B. das Prinzip „entdeckendes Lernen durch Fehler“, Lernerfolgskontrolle durch Aufnahmetechnik, Einsatz von Lehrfilmen - abgeleitet. Danach wird der geeignete Durchführende ausgewählt. Vergleiche Abb. 28:

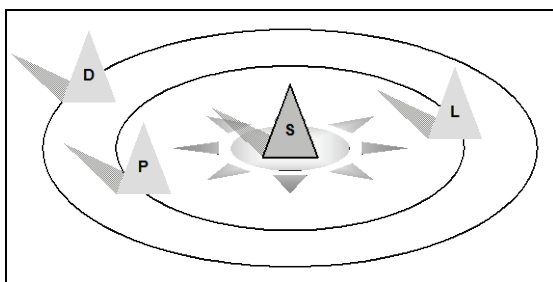


Abb. 28: Planungsausgang bzw. Steuerungsmacht: Stoffgebiet

S = Stoffgebiet, D = Durchführender, P = Pädagogische Konzeption, L = Lernziel

Das Interferenzmuster der didaktischen Konfiguration kann sich im Verlauf der Planung oder in der operativen Phase der Implementierung verändern bzw. die Konfiguration kippt. Um beim Beispiel zu bleiben:

Es kann sich herausstellen, dass die didaktische Figur „Teilnehmer“ die zentrale Position einnehmen soll und dass infolgedessen das Lernziel in den Hintergrund tritt oder neu benannt wird. Bspw. äußern die Teilnehmer Interesse, Bewegung im Wasser zu erleben, beabsichtigen aber nicht, ihre Schwimmtechnik zu optimieren.

Ausgangspunkt für Planung: Verwendungsorientierung

Ausgangspunkt der Planung und Wirkungsmacht kommt der didaktischen Figur „Verwendungsorientierung“ zu. Häufig wird sie in beruflichen Kontexten normativ und ohne Mitsprache der Teilnehmer vorab definiert. Selten wird die didaktische Figur „Verwendungsorientierung“ interpretativ eingesetzt. In dieser Funktion bezeichnet sie ein analytisches Instrument zur Einschätzung von Lernprozessen.

Eine didaktische Konfiguration mit Wirkungsmacht „Verwendungssituation“ ist bspw. so vorstellbar: Das Anwendungsgebiet ist der Arbeitsplatz „Gärtnerei“, wo mit Werkzeug gearbeitet wird. Vom Durchführenden definierter Motivgrund dieser Verwendungsorientierung ist, dass zu viele Arbeitsunfälle passieren. Daraus lässt sich unmittelbar das Lernziel ableiten und die lebensweltliche Vorstrukturierung der Teilnehmer erkunden. Lernziel ist der sachgemäße Umgang mit Werkzeug; der lebensweltliche Ausdruck der Teilnehmer ist bspw. die Fähigkeit, feinmotorische Befähigung zu beobachten und zu beschreiben. Hierauf wird die didaktische Figur Pädagogische Konzeption abgeleitet: Referenzgrößen sind die erforderliche Zeit, um das Lernziel unter Berücksichtigung des lebensweltlichen Ausdrucks der Teilnehmer zu erreichen, das Prinzip Selbsttätigkeit, die Medienauswahl z.B. Rekonstruktion von Praxissituationen in szenischem Spiel, Lehrfilme etc. Vergleiche Abb. 29:

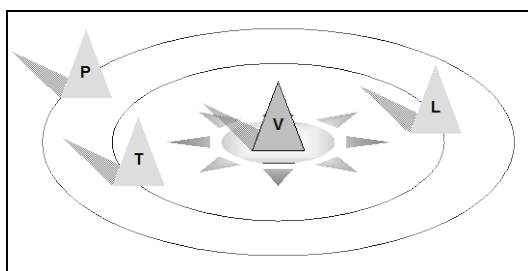


Abb. 29: Planungsausgang bzw. Steuerungsmacht: Verwendungsorientierung

V = Verwendungsorientierung, T = Teilnehmer, P = Pädagogische Konzeption, L = Lernziel

Das Interferenzmuster der didaktischen Konfiguration kann sich im Verlauf der Planung oder in der operativen Phase der Implementierung des didaktisierten Lernkontextes verändern bzw. die Konfiguration kippt. Um beim Beispiel zu bleiben:

Der Durchführende erhält Steuerungsmacht und setzt ein anderes Lernziel, indem er die Teilnehmer davon überzeugt, andere, unfallmindernde Geräte zu kaufen und hierauf das Lernziel in „Kennenlernen der neuen Arbeitsgeräte“ umbenennt. Daraus ergibt sich möglicherweise eine andere pädagogische Konzeption. Bspw. wird das Prinzip der Selbsttätigkeit durch das Prinzip der Aufmerksamkeit und Aneignungsbereitschaft abgelöst und Lehrfilme sind angesichts der einfachen Handhabung der neuen Geräte nicht mehr erforderlich.

Ausgangspunkt für Planung: Pädagogische Konzeption

Wird der Lernkontext von der Pädagogischen Konzeption her geplant, übernimmt diese didaktische Figur die Funktion eines Themenlieferanten. Als Beispiel seien Sprachkurse angeführt, wo die unmittelbare Lernumgebung Sprechanlässe bietet und z.B. durch Institutionserkundung Lernressourcen und Lerninhalte verfügbar gemacht werden. Pädagogische Konzeption als Ausgangspunkt der Planung kann dazu verwendet werden, lernhinderliche respektive lernförderliche Faktoren zu antizipieren.

Eine didaktische Konfiguration mit Ausgangspunkt „Pädagogische Konzeption“ ist bspw. so vorstellbar: Nehmen wir die Veranstaltungsform „Sprachkurs“ als organisierendes Planungsprinzip. Eine bestimmte Temporalstruktur ist in Sitzungen vorgegeben und korrespondiert somit der chronologischen Dimension. Die organisatorische Dimension könnte wie folgt konzeptualisiert werden: Das Prinzip heißt Ermutigung zum Sprechen. Die Auswahl des Exkursionsortes erfolgt in Relation zu seinen Lernressourcen. Die Kontrolle des Lernerfolgs wird durch die Reaktion der Ansprechpartner sichergestellt. Im konzeptionellen Bezugsrahmen ist eine erschließende Methode angesonnen; durch angewandte Kommunikation werden die Fremdsprachenkenntnisse erweitert und vertieft. Die situierte Erfahrungswelt ist sozialökologisch. Bei der pädagogischen Konzeption des Sprachkurses bezeichnet die situative Dimension das Lernverfahren „selbständiger Umgang mit neuen Informationen und Fertigkeiten“.

Von der Pädagogischen Konzeption ausgehend könnten die Lerninhalte bestimmt werden, z.B. bieten Institutionserkundungen Sprechanlässe. Mit Hilfe der Pädagogischen Konzeption könnte auch die lebensweltliche Vorstrukturierung der Teilnehmer identifiziert und nutzbar gemacht werden, indem bspw. nur die selbstsicheren Teilnehmer oder gerade die ängstlichen Teilnehmer oder die Teilnehmer mit geringem Wortschatz etc. ausgewählt werden. Die didaktische Figur des Durchführenden fällt in diesem Planungsbeispiel nur marginal ins Gewicht, z.B. als jemand, der die Pädagogische Konzeption und die lebensweltlichen Profile der Teilnehmer nicht genau kennen muss und der seine Inhaltsentscheidungen nicht an den lebensweltlichen Ausdruck der Teilnehmer anschließt. Vergleiche Abb. 30:

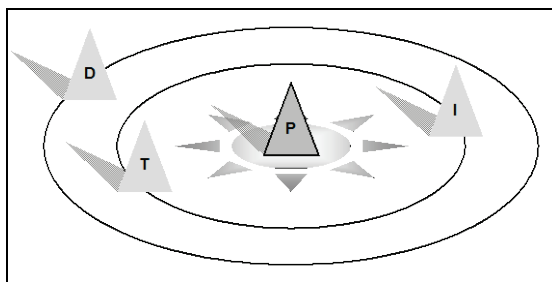


Abb. 30: Planungsausgang bzw. Steuerungsmacht: Pädagogische Konzeption

P = Pädagogische Konzeption, T = Teilnehmer, D = Durchführender, I = Institution

Das Interferenzmuster der didaktischen Konfiguration kann sich im Planungsverlauf oder in der Durchführungsphase verändern bzw. die Konfiguration kippt. Um beim Beispiel zu bleiben:

Die didaktische Figur Verwendungsorientierung wird emergent und verändert die Pädagogische Konzeption, indem die Teilnehmer als erklärte angehende Studenten die Verwendungsorientierung als akademisch und prüfungsorientiert bestimmen, den Erwerb der Sprachkenntnisse im städtischen Alltag als irrelevant beurteilen und sich die Sprachkenntnisse vorzugsweise über die erprobte Form des Frontalunterrichts aneignen möchten. Oder die lebensweltliche Vorstrukturierung der Teilnehmer kommt anstelle von Vorwissen in Nicht-Wissen zum Ausdruck, welches sich über mangelndes Interesse, Passivität oder unzureichende Vorerfahrung präsentiert.

Es kann sich auch herausstellen, dass die Methode der praktischen Kommunikation zur Optimierung der Sprachkenntnisse eigentlich gar keine Methode, sondern Inhalt ist. Demzufolge würden die beiden didaktischen Figuren changieren: Methode wäre dann z.B. die Form, wie der Kontakt zu den Ansprechpartnern hergestellt wird.

Anwendungsgebiete

Neben seiner antizipierenden Funktion als praxeologisches Planungsinstrument eignet sich das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell besonders gut zur Praxisforschung: Sinngenerierende und bedeutungsbildende Prozesse eines konkreten Lernkontextes vermögen mit dem Modell beobachtet, beschrieben und letztlich rekonstruiert zu werden.

Im makro- und mesodidaktischen Anwendungsgebiet könnte der Praktiker das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell zur Analyse von Programmen im Hinblick auf ihre Leistungsmerkmale einsetzen. Professionelle Erwachsenenbildner, also Praktiker respektive institutionelle Bildungsanbieter, haben gemeinhin Mühe, ihr Leistungsprofil organisationsintern und gegenüber Adressaten zu explizieren. Offenbar liegen Vermittlung und inhaltliche Produktentwicklung nicht auf den Relevanzstrukturen und sind somit nicht im Wahrnehmungs- und Deutungshorizont der professionellen Erwachsenenpädagogen zu entdecken. Der Umgang mit dem alltagsdidaktischen Konfigurationsmodell vermag hier einen Prozess der Reflexion und Selbstvergewisserung einzuleiten. Die Um- bzw. Neudefinition von bspw. Leistungsmerkmalen erfolgt in historischer und daher praxisnaher Beobachterperspektive, so dass die vorgängigen, in der Regel gesellschaftlich objektivierten Bestimmungen zwangsläufig revidiert werden. Soll die Reflexionsfunktion nachhaltig und zukunftsweisend sein, muss sie institutionalisiert sein, und zwar sowohl makro- und mesodidaktisch z.B. bei der Programmplanung einer Bildungsinstitution, als auch mikrodidaktisch wie z.B. bei selbst- oder fremdorganisierten Lernkontexten (vgl. Schäffter 2003a) SCHÄFFTER diagnostizierte für die alltagweltliche und funktional-didaktische Kontextierung jeweilige Anforderungen: „Institutionalisiertes

Lernen hat sich dabei auf Selbstklärung, alltagsgebundenes Lernen, auf Fragen der Selbststeuerung und die Förderung ‚metakognitiver Kompetenzen‘ in Alltagskontexten zu beschränken“ (Schäffter 1998a: 284f). Diese Anforderungen sollten im Rahmen einer Praktikerfortbildung berücksichtigt werden.

Beauftragte wie auch selbstbetroffene Praktiker können ihr professionelles Handeln beim Umgang mit dem alltagsdidaktischen Konfigurationsmodell innovieren. Diese Innovationskompetenz hat die reflektierte Erfahrung mit dem neuartigen Instrument zur Voraussetzung. Nehmen wir zum Beispiel den selbstbetroffenen Praktiker. Um diese Erfahrung zu machen, hat er zunächst seine eigene Praxis binnenperspektivisch zu beobachten, zu reflektieren und zu beschreiben. Die Selbstbeschreibung sollte der Praktiker durch Rückspiegelung fremder Perspektiven versichern oder revidieren. Dadurch kann er seine Erkenntnis vermehren. Aus Selbstbetroffenheit heraus kann der Wert fachlicher Kommunikation und Kooperation zwischen Praktikern erhöht und somit die Praxis verbessert werden. Der Praktiker kann sich entweder mit der Analyse der Praxis begnügen oder die gewonnenen Erkenntnisse als Fundus zur Organisation und Steuerung des jeweiligen Lernkontextes verwenden. Der forschende Praktiker kann im Forschungsprozess geradezu strukturhermeneutische Kompetenz erwerben und somit seine Professionalität erhöhen.

Weiteres Anwendungsgebiet des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells könnte der Kontext von grenzüberschreitenden bzw. interkulturellen Lernprozessen sein. Es übernimmt hier die Funktion von Anschlusslernen: Der Rahmen ist eine fremde Sinnreferenz. In Relation zu den lebensweltlich geprägten Relevanzstrukturen werden irritierende und daher neuartige Figuren entdeckt, und die „relevante Fremdheit“ wird produktiv angeeignet (vgl. Schäffter 1997: 96). In der Deutung von WEIßBACH sind folgende Kompetenzen zielführend (Weißbach 2004: 8):

- Deutungs- und Decodierungskompetenz
- Neubewertung zunächst irritierender Phänomene und Situationen
- Einsicht in die Kulturabhängigkeit der mentalen Programme
- Entwicklung psychischer Belastbarkeit, Geduld, Toleranz

Idealerweise über das Instrument der Fortbildung könnte die „negationshermeneutische“ Funktionsweise des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells erfahrbar gemacht werden: In der Deutung von SCHÄFFTER eignet sich diese Methode vorzüglich für interkulturelle Lernkontexte. Interkulturelle Lernkontexte sind über pädagogische Integration und Diversität zu identifizieren und repräsentieren „communities of practice“. Die negationshermeneutische Forschungsmethode ist der Differenztheorie zuzuordnen. Sie wirkt durch „kontrastierende, und durch Bedeutungsbildung lernförderliche Arrangements der Perspektivendifferenz“ (Schäffter 2004: 2). Brisante Schnittstellen, die „critical incidents“ werden von den Akteuren ausgewählt, um sie schließlich mehrperspektivisch zu interpretieren. Perspektiven der Wahr-

nehmung, Deutung und Bewertung werden „verdoppelt“ und dadurch negiert (vgl. Schäffter 2004)¹³⁸.

Außerdem könnte das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell zur Analyse und Planung von wissenschaftlichen bzw. akademischen Lernkontexten angewandt werden und zu deren Innovierung beitragen. Dieses Anwendungsgebiet ist in hohem Maße institutionalisiert und präsentiert sich demzufolge tendenziell über wissenschaftliches Wissen, wobei es von formaler Logik geleitet ist. Schon vor 30 Jahren forderte TIETGENS ein alltagsorientiertes, erwachsenenpädagogisches Handeln:

„Was an den Rezeptionsproblemen gegenüber Forschung und Theorie erkannt wird, erweist sich auch in der Alltagskommunikation als relevant. Denn auch Wissenschaft besteht nicht nur aus Anspruch, sondern auch ihrerseits aus Alltag (Tietgens 1987: 19).

Für dieses Anwendungsgebiet könnten durch das Instrument der Fortbildung folgende ertragreiche Erschließungsmodi erfahrbar gemacht werden:

- Wahrnehmungsoffener Horizont
- Freischwebende, breite Aufmerksamkeitshaltung
- Entdecken
- Forschendes Erkennen
- Forschendes Erkunden und Identifizieren
- Methodisch-systematische Perspektiven- und Horizonterweiterung

¹³⁸ SCHÄFFTER entwickelt in diesem Bedeutungskontext für Weiterbildung übrigens die Semantik eines „organisierten sozialen Systems“ bzw. einer „Sozialität vernetzter Handlungsmuster“ (vgl. Schäffter 2004).

2.2 Anschlussforschungsfelder

„Didaktik wirkt auf die Institution zurück“ – ein mögliches Anschlussforschungsfeld könnte die Klärung der Frage sein, inwiefern sich die Institution infolge einer didaktischen Rückspiegelung verändert. Wie infolge der exemplarischen Anwendung des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells erkannt werden konnte, kommen die Praktiken eines realen institutionellen Lernkontextes alltagsdidaktisch zum Ausdruck. Die Rekonstruktion und Vergegenwärtigung der spezifisch beobachteten, alltagsdidaktischen Praktiken durch den Bildungsanbieter oder durch sonstige kontextualisierte ordnungspolitische Funktionsträger hat unweigerlich Auswirkung auf die deren institutionelle Binnenstruktur. Die rekursiven Prozesswirkungen sind von hohem Erkenntniswert, und sie gilt es daher insbesondere zu erforschen.

Das Spektrum der alltagsdidaktischen Organisationsvarianten erwachsenenpädagogischen Lernens stellt ein weiteres mögliches Anschlussforschungsgebiet dar. Anzuführen wäre hier bspw. die biographische Vorstrukturierung des Lernalters. Die Erforschung seines lebensweltlichen Selbstausdrucks, und zwar in lernhaltiger und lernförderlicher respektive lernhinderlicher Perspektive ist von hohem Erkenntniswert. Auch Ausmaß und Intensität didaktischer Funktionalisierung sind vom alltagsweltlichen Pol her neu zu bestimmen; insbesondere alltagsdidaktische Organisationsformen wie zum einen elementares Erfahrungslernen mit seinen Äußerungsformen von Hinterfragung, Entdeckung, Entwicklung und zum anderen „Irritation“ als Lernanlass sind weiterzuentwickeln.

Das alltagsdidaktische Konfigurationsmodell kann schlichtweg die Funktion eines Prototyps übernehmen und so die Entwicklung weiterer fremd- und selbstdeutender Instrumente zur Praxisforschung anregen. Außerdem kann seine Architektur variiert und erweitert werden.

Angesichts einer sich transformierenden und re-institutionalisierenden pädagogischen Praxis sind mikrodidaktische Einzelfallstudien besonders aufschlussreich. Tatsächlich liegen kaum empirische Realanalysen vor – weder im alltagsweltlichen noch im institutionellen Bezugsrahmen. Um ein schärferes und wirklichkeitsadäquates Bild von lernkontextueller Praxis zu erhalten, ist fallbezogene Praxisforschung zu intensivieren.

Soziale Praktiken, die symbolische Ordnung im Wirklichkeitsverlauf konstituierend, können wie in vorliegender Dissertation beabsichtigt handlungshermeneutisch rekonstruiert werden. Um den handlungsleitenden Sinn zu erschließen, kann die Emergenz sozialer Praktiken jedoch auch in ihrem narrativen Ausdruck beschrieben und gedeutet werden; womit ein weiteres Anschlussforschungsgebiet ausgemacht wäre. Das narrativ orientierte Deutungsverfahren gründet auf der Beobachtung, dass institutionalisierte Ereignisse, Geschehnisse und Beziehungen als Handlung konfigurieren. Der Akteur orientiert sein Handeln in Relation zur narrativen Verortung von Ereignissen und seiner eigenen Person in einer Geschichte. Das „emplotment“ hat identitätsbildende Wirkung und übernimmt somit die Funktion einer ontolo-

gischen Rückversicherung. Die narrative Anordnung von Wirklichkeitskonstruktion ist jedoch pfadabhängig und demnach Verweis auf die biografische Vorstrukturierung. Wie im handlungshermeneutischen Verfahren der Fall, ist auch im Plot der Sinn eines gewissen Ereignisses oder einer gewissen Handlung nur in Relation zu übrigen Ereignissen und Handlungen zu erschließen. Narration könnte demzufolge mit organisierter rekursiver Dualität von Bedeutung und Handeln umschrieben werden.

Ein weiteres Anschlussforschungsgebiet könnte die qua Disziplin notwendige Selbstvergewisserung gegenüber dem erwachsenenpädagogischen bzw. dem leitenden Funktionssystem sein. Gerade die selbstklärende und wahrnehmungsoffene Architektur des alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells ermöglicht die reflexive Standortbestimmung besonders gut.

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1: Wissenschaftliches Wissen und formale Logik.....	32
Tab. 2: Alltagsweltliches Wissen und alltagsweltliche Logik.....	33
Tab. 3: Berliner Didaktikmodell (HEIMANN): Entscheidungsfelder	58
Tab. 4: Berliner Didaktikmodell (HEIMANN): Bedingungsfelder.....	59
Tab. 5: Hamburger Modell (SCHULZ): Entscheidungs- und Erfahrungsfelder.....	61
Tab. 6: Hamburger Modell (SCHULZ): Intentionale Entscheidungsfelder	61
Tab. 7: Hamburger Modell (SCHULZ): Erfahrungsfelder.....	62
Tab. 8: Markante paradigmatische Perioden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung	79
Tab. 9: Modell der Didaktischen Handlungsebenen (FLECHSIG 1974, SIEBERT 1974).....	86
Tab. 10: Reflexionsrahmen für erwachsenendidaktische Handlungsebenen (TIETGENS 1992)	89
Tab. 11: Modell der Didaktischen Handlungsebenen (FLECHSIG 1974, GÖTZ/HÄFNER 2001)	90
Tab. 12: Typologie der Zielgruppenentwicklung (MADER/WEYMANN 1979).....	117
Tab. 13: Eingereichte Forschungsarbeiten der Teilnehmer/-innen aus Äthiopien.....	161
Tab. 14: Eingereichte Forschungsarbeiten der Teilnehmer/-innen aus Kenia	161
Tab. 15: Eingereichte Forschungsarbeiten der Teilnehmer/-innen aus Tansania.....	161
Tab. 16: Eingereichte Forschungsarbeiten der Teilnehmer/-innen aus Uganda	162
Tab. 17: Faktische Veranstaltungspraxis der 1. Woche des 1. Blocks.....	162
Tab. 18: Faktische Veranstaltungspraxis der 2. Woche des 1. Blocks.....	163
Tab. 19: Faktische Veranstaltungspraxis der 3. Woche des 1. Blocks.....	163
Tab. 20: Faktische Veranstaltungspraxis der 4. Woche des 1. Blocks.....	163
Tab. 21: Faktische Veranstaltungspraxis der 5. Woche des 1. Blocks.....	163
Tab. 22: Faktische Veranstaltungspraxis der 6. Woche des 1. Blocks.....	163
Tab. 23: Faktische Veranstaltungspraxis der 7. und letzten Woche des 1. Blocks	164
Tab. 24: Faktische Veranstaltungspraxis der 1. Woche des 2. Blocks.....	164
Tab. 25: Faktische Veranstaltungspraxis der 2. Woche des 2. Blocks.....	165
Tab. 26: Faktische Veranstaltungspraxis der 3. Woche des 2. Blocks.....	165
Tab. 27: Faktische Veranstaltungspraxis der 4. und letzten Woche des 2. Blocks	165
Tab. 28: Beobachtungsstrategien gerahmter didaktischer Wirklichkeit.....	200

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: Operationskreise des Institutionalierungsansatzes von SCHÄFFTER	41
Abb. 2: Bildungstheoretische Didaktik	49
Abb. 3: Berliner Didaktikmodell von HEIMANN	57
Abb. 4: Funktionsprimat Lernziel nach dem Entwurf von MAGER	67
Abb. 5: Kognitive Lernzielhierarchie von BLOOM	68
Abb. 6: Lernzielbestimmung von MÖLLER	69
Abb. 7: Rahmenanalytisches Modell von GOFFMAN	144
Abb. 8: Didaktische Figuren des Modells	173
Abb. 9: Reinform einer didaktischen Konfiguration	190
Abb. 10: Symbolische Ordnung, didaktisches Handeln konstituierend	191
Abb. 11: Die symbolische Ordnung bestimmt die didaktische Konfiguration	192
Abb. 12: Verschwimmende didaktische Figuren	193
Abb. 13: Oszillation um die zentrale Macht in einer didaktischen Konfiguration	194
Abb. 14: Schwimmkurs: Ausgangskonfiguration	196
Abb. 15: Schwimmkurs: Kippfigur	196
Abb. 16: Schwimmkurs: Neuartige didaktische Konfiguration	197
Abb. 17: Betontheitsrelief didaktischer Konfigurationen	199
Abb. 18: Betrachtung in Teilperspektiven und in Gesamtperspektive	201
Abb. 19: Handlungslogiken	202
Abb. 20: Institutionelle Kontexte: mikroinstitutionell – intermediär – makroinstitutionell	203
Abb. 21: Untersuchter Einzelfall: Planungsverlauf der Veranstaltung	208
Abb. 22: Untersuchter Einzelfall: Durchführungsphasen (1. und 2. Block)	214
Abb. 23: Oszillation um Steuerungsmacht in der iterativen Übergangszone	225
Abb. 24: Kippfigur	225
Abb. 25: Resultierende Konfiguration mit neuem Interferenzmuster	227
Abb. 26: Binnenperspektivische Reflexionsspirale	248
Abb. 27: Planungsausgang bzw. Steuerungsmacht: Durchführender	257
Abb. 28: Planungsausgang bzw. Steuerungsmacht: Stoffgebiet	258
Abb. 29: Planungsausgang bzw. Steuerungsmacht: Verwendungsorientierung	259
Abb. 30: Planungsausgang bzw. Steuerungsmacht: Pädagogische Konzeption	260

Literaturverzeichnis

Achtenhagen F., Meyer H.: Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. Achtenhagen F., Meyer H. (Hrsg.): Curriculumforschung: Analyse und Konstruktion. 2. Aufl. München: Kösel, **1971**: 11-21 ISBN 3-4663-0079-7

Adorno Th.W., Horkheimer M.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. 1. Aufl. Amsterdam: Querido, **1947**

REPORT Arnold R.: Lernkulturwandel. Begriffstheoretische Klärungen und erwachsenenpädagogische Illustrationen. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (**1999**) Nr. 44: 31-37 ISSN 0177-4166

Arnold R., Siebert H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 1. Aufl. Hohengehren: Schneider, **1999** ISBN 3-896-76649-X

Arnold R.: Didaktik. Arnold R., Nolda S., Nuissel E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, **2001a**: 72-75 ISBN 3-7815-1117-0

Arnold R.: Von Lehr-/Lernkulturen: auf dem Weg zu einer Erwachsenenendidaktik nachhaltigen Lernens? Heuer U., Botzat T., Meisel K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann, **2001b**: 101-107 ISBN 3-7639-1830-2

REPORT Arnold R.: Arbeitsgruppe „Wissenschaftsstrukturen und Kompetenzbedarfe“. Ambos, I. (Hrsg.): Forschung zur Erwachsenenbildung. Sonderbeilage Report (**2001c**) CD-ROM

Arnold R., Milbach B.: Annäherung an eine Erwachsenenendidaktik des Selbstgesteuerten Lernens. Clement U., Arnold R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. 1. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, **2002**: 13-28 ISBN 3-8100-3385-5

QUEM Aulerich G., Stuhler H.: Selbstorganisiertes Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (Hrsg.): QUEM-Bulletin (**2006**) Nr. 4: 1-7 ISSN 1433-2914

MedEduc Barrows M.D.: A taxonomy of problem-based learning methods. Medical Education, vol. 20 (**1986**) 481-486 ISSN 0308-0110

Barz H., Tippelt R.: Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. Tippelt R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, **1994**: 123-146. ISBN 3-8100-1085-5

Bauer W., Przygodda K.: The contribution of the German pilot project at ECER in Lisbon "New Learning Concepts within the Dual Vocational Education and Training System towards the development of work process related and competence-based curricula", **2002** <http://www2.trainingvillage.gr/download/ero/BauWa01.doc>

^{SozW} Beck U., Bonß W.: Soziologie und Modernisierung. Zur gesellschaftlichen Ortsbestimmung und Verwendungsforschung. Soziale Welt, Bd. 35 (**1984**): 381-406 ISSN 0038-6073

Beck U.: Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. 1. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp, **2007** ISBN 3-5184-1425-9

Berger P., Luckmann T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 1. Aufl. Frankfurt/M: Fischer, **1969** ISBN 3-10-807101-7

Blankertz H.: Theorien und Modelle der Didaktik. Mollenhauer K. (Hrsg.): Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 6, 4. Aufl. München: Juventa, **1970** ISBN 3-7799-0157-9

Bloom B.S.: Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain. Bloom B.S. et al. (Hrsg.), Bd. 1, 1. Aufl. Reading: Addison-Wesley, **1956** ISBN 0-5822-8010-9

Bloom B.S.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Bd. 1, 4. Aufl. Weinheim: Beltz, **1974** ISBN 3-407-18296-1

Bohnsack R.: Dokumentarische Methode. Hitzler R., Honer A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich, **1997**: 191-212 ISBN 3-8252-1885-6

Bohnsack R.: Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 4. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, **2000** ISBN 3-8100-2759-6

^{ZfE} Bohnsack R.: Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg. (**2003**) Nr. 4: 550-570 ISSN 1434-663X

Borinski F.: Erwachsenenbildung als Theorie und Praxis politischer Bildung. Ritters C. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Bd. 13, Weinheim: Beltz, **1968**: Reihe C: 27-44

Boud D., Feletti G.E.: The Challenge of Problem-based learning. London: Kogan Page, **1991** ISBN 0-7494-25601

Breloer G., Dauber H., Tietgens H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Reihe Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, **1980** ISBN 3-14-167204-0

Buck G.: Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Wilhelm-Fink, **1981** ISBN 3-7705-1913-2

^{QUEM} Buschmeyer H., von Küchler F., Weber Ch.: Organisationsberatung für eine nachhaltige Entwicklung innovativer Lernkulturen. QUEM-Bulletin (**2006**) Nr. 4: 11-12 ISSN 1433-2914

Clement U.: Berufliche Bildung zwischen Erkenntnis und Erfahrung. Realisierungschancen des Lernfeld-Konzeptes an beruflichen Schulen. Arnold R. (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bd. 31, Hohengehren: Schneider, **2003** ISBN 3-89676-653-8

Denzin J., Möllers Ch., Schäffter O.: Verwendungssituation als Grundlage der Veranstaltungsplanung in der beruflichen Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung an der Freien Universität. Kursleiterfortbildung. Konzepte und Berichte. 14. Jg. **(1980)** Nr. 21: 89-125

Dewe B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung: zur Transformation von wissenschaftlichen Informationen in Praxisdeutungen. Kraak B., Eckerle G.A. (Hrsg.): Studien zum Umgang mit Wissen. Bd. 6, **1988** ISBN 978-3-7890-1470-3

NEUE PRAX **Dewe B.:** Bildungsarbeit mit Erwachsenen – „Grenzfall der Pädagogik“ oder „zentrales Medium“ einer zukünftigen Lerngesellschaft. Erinnerung an Dieter Baacke. Neue Praxis, **(1999)** Nr. 4: 394-408 ISSN 0342-9857

REPORT **Dewe B.:** Wissenstransformation und Lernen in der reflexiven Modernisierung. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung **(2000)** Nr. 45: 38-54 ISSN 0177-4166

Drerup H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. 1. Aufl. Weinheim: DSV, **1987** ISBN 3-89271-023-6

Dikau J.: Bedingungsanalyse und Seminarplanung in der beruflichen Fortbildung. Veranstaltung und Fortbildung **(1974)** Nr. 2

Dohmen, G.: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, **2001a**

Dohmen, G.: Eckpunkte für die Verwirklichung eines erweiterten „lebenslangen Lernens für alle“. Strate U., Sosna M. (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Bd. 39, Regensburg: AUE, **2001b**: 160-167 ISBN 3-88272-123-5

REPORT **Faulstich P.:** Bericht der Arbeitsgruppe Wissen. Ambos, I. (Hrsg.): Forschung zur Erwachsenenbildung. Sonderbeilage Report **(2001)** CD-ROM

Faulstich P.: "Globalisierung" und "Regionalisierung" in der Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, 52. Jg. **(2002)** Nr. 2: 193-201 ISSN 0018-103X

Flick U.: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 1. Aufl. Reinbek: Rowohlt, **1995** ISBN 3-499-55628-6

Foucault M.: Die Archäologie des Wissens. Frankfurt/M: Suhrkamp, **1973** ISBN 978-3-518-27956-4

Garfinkel H.: Remarks on Ethnomethodology. Gumperz J.J., Hymes D.H. (Hrsg.): Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication. New York: Holt, Rinehart and Winston, **1972**: 301-324 ISBN 0-0307-7745-3

Garfinkel H.: Studies in Ethnomethodology. Malden/MA: Polity Press/Blackwell Publishing, **1984** ISBN 0-7456-0005-0

^{QUEM} Gessler M., Michelsen U.: Blended Learning: Neue Medien in der Bildung. Umsetzung des Projekts „Internetbasiertes Projektmanagement-Tutoring“. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (Hrsg.): QUEM-Bulletin (**2003**) Nr. 2: 15-20 ISSN 1433-2914

Goffman E.: Rahmen-Analyse: Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, **1977** ISBN 3-5180-7472-5

Grathoff R.: Milieu und Lebenswelt: Einführung in die phänomenologische Soziologie und die sozialphänomenologische Forschung. 1. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp, **1989** ISBN 3-518-58004-3

Groothoff H.H.: Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung. Wirth I., Groothoff H.H. (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn: Schöningh, **1978**: 150-157 ISBN 3-506-73441-5

Habermas J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, 1. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp, **1988** ISBN 3-518-28775-3

^{KZFSS} Hammerich K., Klein M.: Alltag und Soziologie. Hammerich K., Klein M. (Hrsg.): Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Materialien zur Soziologie des Alltags (**1978**) Sonderheft Nr. 20: 7-21 ISBN 3-531-11478-6

Heimann P.: Didaktik. Heimann P., Otto G., Schulz W. (Hrsg.): Unterricht – Analyse und Planung. Hannover: Schroedel, **1965**: 7-12

Heimann P.: Vortrag aus dem Jahr 1961. **1976**: 107-117

Heuer U.: Lehren und Lernen im Wandel. Heuer U., Botzat T., Meisel K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. **2001**: 1-25 ISBN 3-7639-1830-2

Heurson G.: Grundbegriff Allgemeine Didaktik. Lenzen D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1 Reinbek: Rowohlt, **1989**: 307-317 ISBN 3-499-55487-9

^{GdWZ} Hof Ch.: Erinnerung an grundlegende Lehr-Funktionen. Werden pädagogische Profis überflüssig? Grundlagen der Weiterbildung (**2001a**) Nr. 5: 218-221 ISSN 0937-2172

Hof Ch.: Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenschaftstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, **2001b** ISBN 3-7639-1825-6

Höck W.: Skepsis und Sicherheit. Deutschlandfunk (Hrsg.): Eine lange Nacht über Polaritäten der Wirklichkeit. 1. Teil (**2007**) <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/langenacht/580496/>

Honer A.: Bausteine zu einer lebensweltorientierten Wissenssoziologie. Hitzler R., Reichertz J. (Hrsg.) Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK, **1999**: 51-71 ISBN 3-87940-671-5

Husserl E.: Arbeit an den Phänomenen. Waldenfels B. (Hrsg.): Ausgewählte Schriften. 1. Aufl. Frankfurt/M: Fischer, **1993** ISBN 3-5961-1750-X

Jank W., Meyer H.: Didaktische Modelle. 3. Aufl. Frankfurt/M: Cornelsen Scriptor **1996** ISBN 3-589-21012-5

Jepperson R.L.: Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism. Walter W., DiMaggio P.J. (Hrsg.): The new institutionalism in organizational analysis. Chicago: University of Chicago Press, **1991**: 143-163 ISBN 0-2266-7709-5

Jöns I.: Organisationales Lernen in selbstmoderierten Survey-Feedback-Prozessen. 1. Aufl. Lengerich: Pabst Science Publishers, **2001** ISBN 3-935357-29-X

Jung Th., Müller-Doohm S.: „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. 1. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp, **1993** ISBN 3-518-28648-X

Jütting D.H.: Methoden des Erwachsenenunterrichts. Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): Selbststudienmaterialien (SESTMAT). **1977**

REPORT Kade J.: Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. Derichs-Kunstmann K., Faulstich P., Tippelt R. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report (**1997**): 13-32 ISSN 0177-4166

Kade S.: Methoden des Fremdverstehens. Ein Zugang zu Theorie und Praxis des Fremdverstehens. Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, **1983** ISBN 978-3-7815-1003-6

Kade S.: Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, **1990** ISBN 3-7815-1033-6

Kade S.: Methoden und Ergebnisse der qualitativ-hermeneutisch orientierten Erwachsenenbildungsforschung. Tippelt R. (Hrsg.): Handbuch der Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich, **1994**: 296-311 ISBN 3-8100-1085-5

Kade S.: Selbstorganisiertes Alter: Lernen in „reflexiven Milieus“. Nolda S., Nuisl E., Tippelt R. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, **2001** ISBN 3-7639-1816-7

GdW-Ph Kaiser A.: Curriculum und Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen (**1990a**) Nr. 6: 1-3 ISBN 3-472-50520-6

^{GdW} Kaiser A.: Wie arbeiten lebensweltorientierte Ansätze? Grundlagen der Weiterbildung **(1990b)** Nr. 1: 13-18 ISSN 0937-2172

Kant I.: Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik die als Wissenschaft wird auftreten können. Hartknoch J.F. (Hrsg.) 1. Aufl. Riga: Hartknoch, **1783** <http://www.uni-potsdam.de/u/philosophie/texte/prolegom/!start.htm>

Kelle U.: Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung, Bd. 6, 1. Aufl. Weinheim: DSV, **1994** ISBN 3-89271-560-2

Kellner H., Heuberger F.: Die Einheit der Handlung als methodologisches Problem. Überlegungen zur Adäquanz wissenschaftlicher Modellbildung in der sinnverstehenden Soziologie. Hitzler R., Reichertz J. (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK, **1999**: 71-98 ISBN 3-87940-671-5

Kempkes H.G.: Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (Hrsg.): Reihe Berichte – Materialien – Planungshilfen. **1987** ISBN 3-88513-058-0

Klafki W.: Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung. Weniger R. (Hrsg.): Göttinger Studien zur Pädagogik. Bd. 6, Weinheim: Beltz **1959**

Klafki W.: Studien zur Bildungstheorie. 1. Aufl. Weinheim: Beltz **1963** ISBN 3-407-18092-6

Klafki W.: Der Begriff der Didaktik und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik. Klafki W., Rückriem G.M. (Hrsg.): Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Bd. 2, 10. Aufl. Frankfurt/M: Fischer **1977** ISBN 3-5962-6107-4

Knoll J.H.: Außerschulische Pädagogik als Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Ritters C. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Reihe C. Bd. 13, Weinheim: Beltz **1968**: 63-99

^{ZfE} Koller H.Ch.: "Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen". Wilhelm von HUMBOLDTs Beitrag zur Hermeneutik und seine Bedeutung für eine Theorie interkultureller Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 6 **(2003)** Nr. 4: 515-531 ISSN 1434-663X

Koring B.: Zur Professionalisierung der Pädagogik. Beiträge aus erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Sicht. Combe A., Helsper W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität : Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 2. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp, **1996**: 303-339 ISBN 3-518-28830-X

Kraft S.: Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n - Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung. **(2006)** <http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/details.asp?ID=3391>

Kron F.W.: Grundwissen Didaktik. 2. Aufl. München: Reinhardt UTB, **1994** ISBN 3-8252-8073-X

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. **2000/2005**

Kuypers H.W.: Unterricht mit Erwachsenen: Planung und Durchführung. 1. Aufl. Klett: Stuttgart, **1975** ISBN 3-12-924830-7

Lamnek S.: Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie u. Bd. 2: Methoden und Techniken, 1. Aufl. Weinheim: Beltz, **1988** ISBN 3-621-27177-5

Landesinstitut für Pädagogik und Medien des Saarlandes (LPM) (Hrsg.): Handreichung zur Umsetzung von KMK-Rahmenplänen für die neu geordneten industriellen Elektroberufe. **2003**

Leithäuser Th.: Das, was schwer zu machen ist – undogmatische Theorie und phantasievolle Praxis. Perels J., Peters J. (Hrsg.): Ernst Bloch zum 90. Geburtstag: Es muss nicht immer Marmor sein. Erbschaft aus Ungleichzeitigkeit. Berlin: Wagenbach, **1975** ISBN 3-8031-1068-8

Loeber H.D.: Teilnehmervoraussetzungen. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung in Zusammenarbeit mit der Universität Oldenburg (Hrsg.): Nebenberufliche Qualifikation (NQ). Bd. 5, 1. Aufl. Weinheim: Beltz, **1982** ISBN 3-4075-1205-8

Luhmann N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, 11. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp, **2001** ISBN 3-518-28266-2

Mader W.: Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie. Mader W., Weymann A. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Studien zu einer handlungstheoretischen Didaktik, 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, **1975**: 11-146 ISBN 3-7815-0259-7

Mader W., Weymann A.: Zielgruppenentwicklung. Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. Siebert H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung 1. Aufl. Baltmannsweiler: Burghbücherei Schneider, **1979**: 346-376 ISBN 3-8711-6104-7

Mader W.: Didaktik als Handlungshermeneutik: Bezüge zwischen Didaktik und Sozialwissenschaften. Becker H., Strzelewicz W., Weinberg J. (Hrsg.): Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. **1982**: 177-188 ISBN 3-14-167215-6

Mager R.F.: Preparing objectives for programmed instruction. 1. Aufl. Belmont: Fearon, **1962** ISBN 0-8224-5601-X

Mager R.F.: Lernziele und Programmierter Unterricht. 1. Aufl. Weinheim: Beltz, **1965** ISBN 3-407-18113-2

Mead G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, 1. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp, **1968** ISBN 0-2265-1668-7

Mehan H., Wood H.: Fünf Merkmale der Realität. Weingarten E., Sack F., Schenkein, J. (Hrsg.): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt/M: Suhrkamp, **1976**: 29-63 ISBN 3-518-07671-X

Meisel K.: Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung. DIE Materialien für Erwachsenenbildung, Bd. 12, **1997** ISBN 3-88513-360-1

Merleau-Ponty M.: The Primacy of Perception and Other Essays on Phenomenological Psychology, the Philosophy of Art, History and Politics. 1. Aufl. Chicago: Northwestern University Press, **1964** ISBN 0-8101-0164-5

Meueler E.: Theorie der Weiterbildung: Vom Teilnehmer zum Subjekt – ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar? Tippelt R. (Hrsg.): Handbuch der Weiterbildung, **1994a**: 66-84 ISBN 3-8100-1085-5

Meueler E.: Didaktik der Erwachsenenbildung. Weiterbildung als offenes Projekt. Tippelt R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, **1994b**: 615-628 ISBN 3-8100-1085-5

Meyer H.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Studien zur Kollegscheule. Frankfurt/M: Fischer Athenäum, **1974** ISBN 3-8072-3101-3

Möller Ch.: Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung, 1. Aufl. Weinheim: Beltz, **1970** ISBN 3-407-18207-4

Moore G.E.: Eine Verteidigung des Common Sense, 1. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp, **1969** ISBN 3-5180-6330-8

Nittel D.: Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bielefeld: Bertelsmann, **2000** ISBN 3-7639-1801-9

Nolda S.: Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. **1996** ISBN 3-88513-101-3

^{ZfPäd} Nolda S.: Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg. (**2001a**) Nr. 1: 101-120 ISSN 0044-3247

Nolda S.: Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. Wittpoth J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen. Bielefeld: Bertelsmann, **2001b**: 97-117 ISBN 3-7639-1831-0

Nuissl E.: Praxis und Theorie in der Erwachsenenbildung. Arnold R., Gieseke W., Nuissl E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bd. 18, Hohengehren: Schneider, **1999**: 265-275 ISBN 3-89676-185-4

Pätzold G.: Lernfelder - Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Burg v.d. U., Holtershinken D., Pätzold G., (Hrsg.): Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Bd. 30, Bochum: Projekt, **2002** ISBN 3-89733-074-1

Parmentier M.: Ethnomethodologie. Lenzen D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1, 1. Aufl. Reinbek: Rowohlt **1989**: 550-568 ISBN 3-499-55487-9

Peterßen W.H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 4. Aufl. München: Ehrenwirth, **1994** ISBN 3-431-02561-7

Pöggeler F.: Bildung in einer mündigen Gesellschaft. Ritters C. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Reihe C. Bd. 13 1. Aufl. Weinheim: Beltz, **1968**: 99-117

Prange K.: Reduktion und Respezifikation - Der systemtheoretische Beitrag zu einer Anthropologie des Lernens. Tenorth H.E., Oelkers J. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim: Beltz, **1987**: 202-215 ISBN 3-407-54168-6

Prengel A.: Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Friebertshäuser B., Prengel A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 1. Aufl. Weinheim: Juventa, **2003**: 599-627 ISBN 3-7799-0786-0

Rieken H.: Lernziele. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung in Zusammenarbeit mit der Universität Oldenburg (Hrsg.): Nebenberufliche Qualifikation (NQ), Bd. 1, Weinheim: Beltz, **1982**: 35-66 ISBN 3-407-51201-5

Robinson S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. 3. Aufl. Neuwied: Luchterhand, **1971** ISBN 3-4725-4009-5

Runkel W.: Alltagswissen und Erwachsenenbildung. Analyse der subjektiven und gesellschaftlich vermittelten Voraussetzungen erwachsenenspezifischen Lernens. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (Hrsg.): Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann, **1976** ISBN 3-1416-7147-8

Ruprecht H.: Erwachsenenbildung als Wissenschaft: Hauptprobleme der Curriculumforschung in der Weiterbildung. Weltenburger Akademie e.V. (Hrsg.): **1974**

Sandkühler H.J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie (CD-ROM), Bd. 1 u. 2, Hamburg: Meiner, **2005** ISBN 3-7873-1627-2

Schäffter O.: Bildungsexperten der Praxis. Selbstorganisiertes Erschließen von Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung als Weg der Professionalisierung. Gieseke W. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, **1988**: 76-117 ISBN 3-7815-1027-1

Schäffter O.: Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer Theorie der Fremderfahrung. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 11, **1997** ISSN 0945-7941

Schäffter O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM)/Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (Hrsg.), **1998a**

Schäffter O.: Struktureller Wandel der Weiterbildung als Institutionsgeschichte. Vogel N. (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, **1998b**: 35-53 ISBN 3-7815-0957-5

Schäffter O.: Stakeholder als soziale Akteure bei der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen. Zur konstitutiven, reflexiven, legitimatorischen und leistungsbezogenen Mitwirkung von Anspruchsgruppen in Funktionssystemen. Grenzdörffer K., Elser W., Biesecker A. (Hrsg.): Ökonomie der Betroffenen und Mitwirkenden: Erweiterte Stakeholder-Prozesse. Band 6: Institutionelle und Sozial-Ökonomie, Bd. 6, Pfaffenweiler: Centaurus, **1998c**: 159-185 ISBN 3-8255-0253-8

Schäffter O.: Implizite Alltagsdidaktik - Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. Arnold R., Gieseke W., Nuissl E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 18 Baltmannsweiler: Schneider, **1999a**: 88-102 ISBN 3-89676-185-4

Schäffter O.: Entgrenzung des pädagogischen Handelns – eine „optische Täuschung“. Arnold R., Gieseke W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2 Bildungspolitische Konsequenzen, Augsburg: Ziel, **1999b**: 27-45 ISBN 3-937210-25-3

^{EWB} Schäffter O.: Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. Wittpoth J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebetrachtungen, Bielefeld: Bertelsmann (**2002**) Nr. 1: 39-68 ISBN 3-7639-1831-0

Schäffter O.: Die Reflexionsfunktion in der Transformationsgesellschaft: Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. Arnold R. (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 35, Baltmannsweiler: Schneider, **2003a**: 48-62. ISBN 3-89676-717-8

Schäffter O.: Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. Gieseke W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann, **2003b**: 59-81 ISBN 3-7639-1859-0

Schäffter O.: Erwachsenenbildung als reflexiver Mechanismus der Gesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Funktion von Selbstorganisation und Selbststeuerung in Lernkontexten. Gary Ch., Schlögel P. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. **2003c**: 33-55 ISBN 3-901966-05-6

Schäffter O.: Programm einer reflexiven Institutionenforschung in Praxisfeldern der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung, **2004** unveröffentl. Manuskript

^{QUEM} Schäffter O.: Changemanagement in Weiterbildungseinrichtungen. Organisationsentwicklung im Kontext von Re-Institutionalisierung. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (Hrsg.): QUEM-Bulletin (**2005a**) Nr. 6: 1-5 ISSN 1433-2914

Schäffter O.: „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. **2005b**: 1-18 unveröffentl. Manuskript

Schäffter O.: Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen. Wiesner G., Wolter A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Reihe Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung. 1. Aufl. Weinheim: Juventa: **2005c**: 181-198 ISBN 978-3779913160

Scheunpflug A.: Didaktische Theoriebildung. Ein kritischer Aufriss ihrer handlungstheoretischen Logik. Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg, Bd. 1, **2000** ISSN 0175-310X

^{ZfE} Scheunpflug A.: Stichwort Globalisierung und Erziehungswissenschaft. Wulf Ch. (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Bd. 2 (**2003**) Nr. 6: 159-172 ISSN 1434-663X

^{REPORT} Schlutz E.: Innovationen in Lernkultur. Preisbeispiele. Nuissl E. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (**1999**) Nr. 44 Neue Lernkulturen: 18-31 ISSN 0177-4166

Schoen D.: Educating the reflective practioner. How professionals think in action. 1. Aufl. Hoboken: Wiley & Sons: **1983** ISBN 978-1-55542-220-2

Schüle J.A.: Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. 1. Aufl. Frankfurt/M: Syndikat Autoren- und Verlagsgesellschaft, **1977** ISBN 3-810-80025-2

Schütz A., Luckmann Th.: Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1, 1. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp: **1979** ISBN 3-472-72582-6

^{GdW-Ph} Schüßler I., Arnold R.: Erwachsenenendidaktik - theoretische Zugänge, Handlungsstrategien und neuere Entwicklungen. Jagenlauf M., Kaiser A. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen (**2001**) Nr. 45: 1-30 ISBN 3-472-50520-6

^{QUEM} Schüßler I., Thurnes Ch.M.: Lerndienstleister und Lerndienstleistungen. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (Hrsg.): QUEM-Bulletin (**2006**) Nr. 4: 14-16 ISSN 1433-2914

Schütz A.: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Gesammelte Werke. Bd. 1, 1. Aufl. Den Haag: Nijhoff: **1971** ISSN 9024751160

Schütz A.: Studien zur soziologischen Theorie Broderson A. (Hrsg.): Gesammelte Werke. Bd. 2, 1. Aufl. Den Haag: Nijhoff: **1972**

Schulz W.: Unterricht – Analyse und Planung. Heimann P., Otto G., Schulz W. (Hrsg.): Unterricht – Analyse und Planung, 6. Aufl. Hannover: Schroedel, **1972**: 13-47 ISBN 3-5073-63100

Siebert H.: Curricula für die Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 1. Aufl. Braunschweig: Westermann, **1974** ISBN 3-1416-71273

Siebert H.: Curriculumtheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. Hamayer K. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung, 1. Aufl. Weinheim: Beltz, **1983**: 193-201 ISBN 3-407-83035-1

Siebert H.: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung Bd. 31, 1. Aufl. Frankfurt/M.: VAS, **1994a** ISBN 3-88864-131-4

Siebert H.: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. Tippelt R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 1. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, **1994b**: 54-82 ISBN 3-8100-1085-5

^{GdW} Siebert H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Jagenlauf M., Kaiser A. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung, 1. Aufl. Neuwied: Luchterhand, **1996** ISBN 3-472-03168-9

^{nbeb} Siebert H.: Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. nbeb-Magazin (**1997**) Nr. 2: 3-4 ISSN 0177-7335

REPORT Siebert H.: Driftzonen - Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur. Nuisl E. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (**1999**) Nr. 44 Neue Lernkulturen: 10-17 ISSN 0177-4166

Siebert H.: Thesen: Anforderungen an das Lehr- und Lernverhalten. Strate U., Sosna M. (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Dokumentation der 30. Jahrestagung des AUE, Bd. 39, **2002**: 33-46 ISBN 3-88272-123-5

Siebert H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Reich K., Voß R. (Hrsg.), 3. Aufl. Weinheim: Beltz, **2005** ISBN 978-3-407-25399-6

Sievert H., Reckwitz A.: „Aber irgendwann wechselt die Farbe...“. Einführende Anmerkungen zum gegenwärtig stattfindenden Paradigmenwechsel in den Sozialwissenschaften. Reckwitz A., Sievert H. (Hrsg.): Interpretation, Konstruktion, Kultur: Ein Paradigmenwechsel in den Sozialwissenschaften 1. Aufl. Opladen: Westdt. Verl., **1999**: 9-18 ISBN 3-531-13309-8

Sobisiak G.: Die Didaktische Analyse. Untersuchungen über ihre Prinzipien und Funktionen in der Relation von Schule und Erwachsenenbildung. Sobisiak G., Reichert W. (Hrsg.): Gesellschaft, Erziehung und Bildung: Steglitzer Arbeiten zur Philosophie und Erziehungswissenschaft. Bd. 1, 2. Aufl. Rheinfelden-Berlin: Schäuble, **1990** ISBN 3-87718-561-4

Strzelewicz W., Raapke H.D., Schulenberg W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Göttinger Abhandlungen zur Soziologie. Bd. 10, 1. Aufl. Stuttgart: Enke, **1966**

Tietgens H.: Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (Hrsg.): Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bd. 28, 1. Aufl. Braunschweig: Westermann, **1974** ISBN 3141671281

Tietgens H.: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (Hrsg.), **1983** ISBN 3-88513-028-9

Tietgens H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, **1986** ISBN 3-7815-1017-4

Tietgens H.: Zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (Hrsg.): Forschung und Fortbildung. Konzepte und Berichte der Pädagogischen Arbeitsstelle. Reihe FBE, **1987**: 7-20

Tietgens H.: Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (Hrsg.): Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, **1992** ISBN 3-7815-1045-X

Tietgens H.: Geschichte der Erwachsenenbildung. Tippelt R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 1. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, **1994**: 25-41 ISBN 3-8100-1085-5

Tietgens H. Teilnehmerorientierung. Schmitz, E. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, **1995**: 446-450 ISBN 978-3-12-932240-6

REPORT Tietgens H.: Arten des Wissens und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (**2000**) Nr. 45: 109-115 ISSN 0177-4166

Tippelt R.: Didaktische Handlungsebenen. Arnold R., Nolda S., Nuissl E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. 1. Aufl. Bd. Heilbrunn: Klinkhardt, **2001**: 75-77 ISBN 3-7815-1117-0

Vielmetter G.: Postempiristische Philosophie der Sozialwissenschaften. Eine Positionsbestimmung. Reckwitz A., Sievert H. (Hrsg.): Interpretation, Konstruktion, Kultur: Ein Paradigmenwechsel in den Sozialwissenschaften. 1. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verl., **1999**: 50-66 ISBN 3-531-13309-8

Waldenfels B.: In den Netzen der Lebenswelt. 2. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp, **1994** ISBN 3-518-28145-3

Walgenbach P.: Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. Kieser A. (Hrsg.): Organisationstheorie. 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, **2002**: 319-353 ISBN 9-78317-0192812

Weber M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Winckelmann, J. (Hrsg.): Grundriß der Verstehenden Soziologie. 5. Aufl. Tübingen: Mohr, **1980** ISBN 3-1614-77499

Weidenmann B.: Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. 5. Aufl. Weinheim: Beltz, **2002** ISBN 3-407-364377

Weingarten E., Sack F., Schenkein J.: Ethnomethodologie. Die methodische Konstruktion der Realität. Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. 1. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp, **1976**: 7-28 ISBN 3-518-07671-X

QUEM Weißbach B.: Interkulturelle Führungskompetenz. Eine systematisch zu entwickelnde Größe im Arbeitsprozess. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (Hrsg.): QUEM-Bulletin, Bd. 6 (**2004**): 8-11 ISSN 1433-2914

Werder v. L.: Die ökologische Herausforderung und die alltägliche Erwachsenenbildung. Heger R.J. et al. (Hrsg.): Wiedergewinnung von Wirklichkeit: Ökologie, Lernen und Erwachsenenbildung. 1. Aufl. Freiburg i. Br.: Dreisam, **1983**: 230-240 ISBN 3-921472-67-9

Wieder D.L., Zimmerman D.H.: Regeln im Erklärungsprozeß. Wissenschaftliche und ethnowissenschaftliche Soziologie. Weingarten E., Sack F., Schenkein, J. (Hrsg.): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. 1. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp, **1976**: 105-129 ISBN 3-518-07671-X

Wiepcke C.: Computergestützte Lernkonzepte und deren Evaluation in der Weiterbildung. Blended Learning zur Förderung von Gender Mainstreaming. 1. Aufl. Hamburg: Dr. Kovač, **2006** ISBN 3-8300-2426-6

Wulf Ch.: Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Hurrelmann K., Oelkers J. (Hrsg.): 1. Aufl. Weinheim: Beltz, **2001** ISBN 3-407-25233-1

Zimmerman D.H., Pollner M.: Die Alltagswelt als Phänomen. Weingarten E., Sack F., Schenkein, J. (Hrsg.): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. 1. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp, **1976**: 64-104 ISBN 3-518-07671-X

Alltagsdidaktische Konfigurationen in der Erwachsenenbildung

Band 2: Basistext (Formulierende Interpretation)

Dissertation

Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung,
Philosophische Fakultät IV, HUB

Margit Jordan

Gutachter:

1. Prof. Dr. Ortfried Schäffter (Humboldt-Universität zu Berlin)
2. PD Dr. Johannes W. Erdmann (Universität der Künste, Berlin)

eingereicht: 13.7.2007

Datum des Rigorosums: 11.2.2008

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	i
Abkürzungsverzeichnis: Organisationen und Fachbegriffe.....	v
Vorwort	1
Teil A: Personen im Kontext der Veranstaltung.....	2
1. Durchführende: Team	3
1.1 Core-Team resp. Facilitator/-innen	3
1.2 Assistentinnen	4
2. Teilnehmer/-innen	5
3. Veranstalter: Fachbereich 21.....	8
Teil B: Institutioneller Rahmen und Entstehung	9
1. Institutioneller Rahmen.....	9
1.1 Portrait der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE).....	9
1.1.1 Form und Zweck	9
1.1.2 Ziele und Umsetzung (Veranstaltungsformen).....	10
1.1.3 Arbeitsweise.....	10
1.1.4 Inhaltliche Strukturierung	11
1.1.5 Beschäftigtenzahl	13
1.2 Portrait der Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation (ZED).....	14
1.2.1 Gründung und Liegenschaft	14
1.2.2 Zweck- und Zielbestimmungen.....	15
1.2.3 Partnerorganisationen	15
1.2.4 Facilitatoren und Teilnehmer	16
1.2.5 Inhaltliche Strukturierung: Leitung und Fachbereiche	16
1.2.6 Haushaltslage	17
1.3 Portrait des Fachbereichs 21: Grundsatzfragen von Bildungssystemen (FB 21).....	18
1.3.1 Richtziel	18
1.3.2 Referent/-innen und Zuständigkeit	18
1.3.3 Veranstaltungsformen.....	19

1.3.4	Methoden	19
2.	Entstehung der zu untersuchenden Veranstaltung	20
2.1	Ausgangslage: Agenden der Weltkonferenzen	21
2.1.1	Weltkonferenz „Education for All“ in Jomtien/Thailand (1990)	21
2.1.2	Weltkonferenz „Environment and development“ in Rio-de-Janeiro, Brasilien (1992)	22
2.2	Vorläuferveranstaltungen	22
2.2.1	Internationale Tagung in Bonn (1991)	22
2.2.2	„Sektorkonzept zur Grundbildung“ des BM für Zusammenarbeit (1992)	23
2.2.3	Zusammenarbeit von ERNESA und IDRC (1992)	23
2.2.4	CAERA-Workshop in Kenia im Jahr 1992	24
2.2.5	Aktivitäten von ZED und ERNESA (1993 – 1994)	24
2.2.6	Programmpaket „KUTERA“ (1992 – 1995)	24
2.2.7	CAERA-Programmpaket (1995 – 1998)	27
2.2.8	BOLESWANA-Programmpaket (1998 - 2001)	29
2.3	Die Veranstaltung „Education and Social Change“	33
2.3.1	Veranstaltungsentwurf vom Mai 1997	33
2.3.2	Strategisches Treffen von Programmleitern und Facilitator/-innen (Aug. 1997)	35
Teil C:	Strukturelemente und Verlauf	37
1.	Veranstaltungsort	37
2.	Zeiträumliche Struktur der Veranstaltung	38
3.	Erster Veranstaltungsblock	40
3.1	Dauerhafte Elemente	40
3.1.1	Sitzungsorte, Verpflegung und Tagesstruktur	40
3.1.2	Zuständigkeit und Funktion von FB 21, Tagungsstätte und Team	41
3.1.3	Sitzungsstruktur	43
3.1.4	Arbeitsformen	47
3.2	Zeitstruktur der Vorbereitung	49
3.3	Kontinuitäten in der Vorbereitungszeit	50
3.3.1	Sitzungsorte	50
3.3.2	Sitzungsgestaltung und Rollenverteilung	50

3.3.3	Planungsmomente	50
3.4	Planungsverlauf (in Sitzungen)	52
3.5	Verlauf des Veranstaltungsblocks (in Wochen)	65
3.5.1	Verlauf der 1. Woche	67
3.5.2	Verlauf der 2. Woche	70
3.5.3	Verlauf der 3. Woche	73
3.5.4	Verlauf der 4. Woche	75
3.5.5	Verlauf der 5. Woche	78
3.5.6	Verlauf der 6. Woche	81
3.5.7	Verlauf der 7. Woche	84
4.	Blockzwischenzeit	88
4.1	Teilnehmerbezogene Geschehnisse in den Heimatländern	88
4.2	Teambezogene Geschehnisse in Berlin	89
4.2.1	Situationsbeschreibung	89
4.2.2	Vorbereitungstreffen vom 14.12.1998	90
4.2.3	Sitzungskonzentration vom 6.1. bis 8.1.1999	91
4.2.4	Sitzung zur Konfliktbearbeitung (sog. Supervision) vom 7.1.1999	91
5.	Zweiter Veranstaltungsblock	93
5.1	Dauerhafte Elemente	93
5.1.1	Sitzungsorte, Verpflegung und Tagesstruktur	93
5.1.2	Zuständigkeit und Funktion von FB 21, Tagungsstätte und Team	93
5.1.3	Sitzungsstruktur	96
5.1.4	Arbeitsformen	99
5.2	Verlauf des Veranstaltungsblocks (in Wochen)	101
5.2.1	Verlauf der 1. Woche	102
5.2.2	Verlauf der 2. Woche	105
5.2.3	Verlauf der 3. Woche	109
5.2.4	Verlauf der 4. Woche	112

Teil D: Nach der Veranstaltung	115
1. Akteure der Veranstaltung	115
2. Veranstaltungsbezogene Texte	119
3. Folgeveranstaltungen des Teilprogramms	122
Literaturverzeichnis	128
Tabellenverzeichnis	129
Abbildungsverzeichnis	129
Anhang	130
Eidesstattliche Erklärung	136

Abkürzungsverzeichnis: Organisationen und Fachbegriffe

BAZ	Bildungs- und Aktionszentrum 3. Welt
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BOLESWANA	Botswana, Lesotho, Swasiland, Namibia [-Programmfolge]
CAERA	Central African Educational Research Awards
DED	Deutscher Entwicklungsdienst
DSE	Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung
EEI	European Education Institute (anonymisierte Bezeichnung)
ERNESA	Educational Research Network in Eastern and Southern Africa
FB 21	Fachbereich 21
IDRC	International Development Research Centre
ISD	Initiative Schwarzer Deutscher
KUTERA	Kenian, Ugandan, Tanzanian Educational Research Awards
NORRAG	Northern Policy Research Review and Advisory Network on Education and Training
S.F.	Survey-Feedback (Perspektivenverschränkende Realitätsbeschreibung)
ZED	Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation

Vorwort

Der Anhang umfasst den sogenannten Basistext. Dieser Primärtext bezeichnet die strukturelle Rekonstruktion und Dokumentation der Veranstaltung „Education and Social Change“ („Bildung und gesellschaftlicher Wandel“)¹. Die Veranstaltung stellt eine Maßnahme des Fachbereichs 21 (FB 21) „Grundsatzfragen von Bildungssystemen“ dar. Der FB 21 gehörte zur Zentralstelle für „Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation“ (ZED), die wiederum ein Funktionsbereich der „Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung“ (DSE) war².

Die Maßnahme hatte die Weiterbildung von Bildungswissenschaftler/-innen aus Ländern des östlichen Afrika in qualitativen Forschungsmethoden zum Gegenstand und wurde in drei Phasen - zwei Veranstaltungsblöcken und einer Zwischenarbeitsphase - durchgeführt.

Im Basistext beschreibe ich den institutionellen Rahmen und die Entstehung der Veranstaltung, deren Planung, Durchführung und nachfolgende Ereignisse.

Die Namen der Akteure und Organisationen sind anonymisiert, außer jenen des Bildungsträgers und seinen Mitarbeiter/-innen und solchen, die nach meinem Ermessen und nach dem Ermessen der im Survey-Feedback befragten Personen keinen Rückschluss auf sie selbst zulassen. Ich habe mir selbst den Namen „Sabine“ zugewiesen, um mich als mitwirkende Akteurin und nicht als Forscherin zu beschreiben.

Eigennamen und sonstige Daten wie z.B. Altersangaben wurden so verwendet, wie sie zur Veranstaltungszeit gültig oder relevant waren.

In meiner Funktion als Beobachterin und Mitakteurin erstellte ich in den Jahren 1999-2000 die vorliegende Dokumentation anhand meines gesammelten und erhobenen Materials. Die so erstellte Fassung gab ich den Facilitator/-innen (Klara, Irmgard, Horst) und dem Programmleiter (Wolfgang Gmelin) zur Ergänzung und Korrektur. Dieses Verfahren wird gemeinhin als Survey-Feedback bezeichnet. Die mit dem Survey-Feedback versehenen Fassungen erhielt ich von Januar bis Februar 2001 zurück. Wo das Survey-Feedback widersinnige oder abweichende Angaben erbracht hat, wurden diese wie folgt in den Text aufgenommen: Der bemängelte Begriff wurde in seiner originären Prägung beibehalten und der im Survey-Feedback hervorgebrachte Korrekturtext hinter den Erstbegriff in folgender Form eingefügt: < [korrigierte Fassung] (S.F. [Name des Korrektors]) >

¹ Die strukturelle Positionierung und Funktion des Basistextes im Rahmen vorliegender Dissertation ist Teil C Kap. 2.1 zu entnehmen.

² Die DSE erfuhr im Jahr 2002 eine strukturelle Umorganisation und fusionierte mit einer affinen Organisation zu einer neuen Organisation mit Namen INWENT.

Teil A: Personen im Kontext der Veranstaltung

Abb. 1 zeigt diejenigen Personen, die häufig oder kontinuierlich mit der Veranstaltung in Verbindung standen. Die veranstaltungskonstituierenden Gruppen waren die durchführenden Personen: „Team“, die „Teilnehmer“ und der Veranstalter: „FB 21“. Die Akteursgruppen sind in den nachfolgenden Kapiteln ausführlich beschrieben. Die Dienste der „Tagungsstätte“³ sind in Teil C Kap. 3.1.2.2 aufgelistet. Die hier erwähnten „Gastdozent/-innen“ werden im Weiteren nicht gesondert charakterisiert.

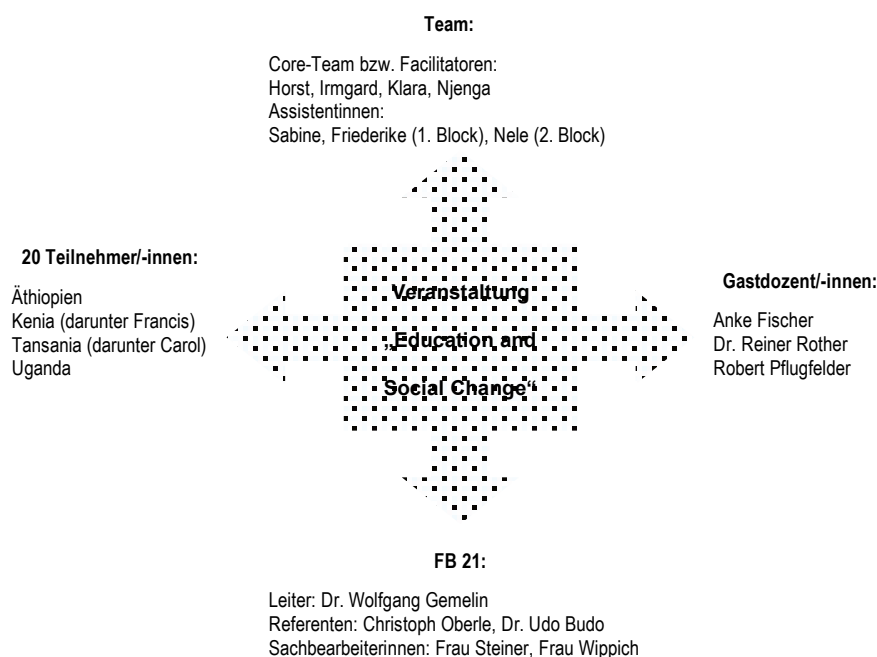


Abb. 1: Personen im Kontext der Veranstaltung

³ Der Begriff „Tagungsstätte“ ist im Jargon der Bildungsinstitution (DSE) gefasst. Es handelt sich dabei um die Lokalität, wo in der Regel die hauseigenen Veranstaltungen - von Informationsveranstaltungen über Tagungen bis hin zu Trainings - durchgeführt wurden.

1. Durchführende: Team

Ein Team von sechs Personen leitete die Veranstaltung. Es setzte sich aus Facilitator/-innen, die auch „Core-Team“ genannt wurden, und aus der Assistenz zusammen. Alle Teammitglieder wurden mit Honorarverträgen angestellt.

5 1.1 Core-Team resp. Facilitator/-innen

Vier Facilitator/-innen bildeten das Core-Team. Drei Facilitator/-innen stammten aus Deutschland und einer aus Kenia. Bei den deutschen Facilitator/-innen handelte es sich um zwei Frauen (Irmgard und Klara) sowie um einen Mann (Horst). Horst und Klara waren ein Paar.

10 Klara und Horst arbeiteten in einem großen bildungswissenschaftlichen Institut in Berlin, dem European Education Institute (EEI). Dort arbeitete Klara in Projekten der Bildungsforschung mit. Von ihrer Ausbildung her hat Klara Lehramt für Geschichte und Kunst studiert und im weiteren Werdegang einige Jahre als Lehrerin und dann als wissenschaftliche Mitarbeiterin am EEI gearbeitet. Klara ist Jurymitglied eines Schulförderprogramms, in dem Sabine früher
15 mitgearbeitet hatte. Klara hatte sich in den Vorläuferprogrammen („KUTERA“-Programm 1992-1995 und „CAERA“-Programm 1995-1998) von Beginn an eingebracht, und zwar konzeptionell mit folgenden Inhalten: „qualitative Sozialforschung“, „Schulerkundungen“, „Berichte“ und „Frauen und Bildung“. Sie wirkte dort als Beraterin, denn sie hatte keine Zeit für eine Mitarbeit als Facilitatorin. In der Veranstaltung „Education and Social Change“ arbeitete sie
20 zum ersten Mal <voll (S.F. Klara)> als Facilitatorin mit. In der Zeit nach der Veranstaltung hat sie sich habilitiert und gibt neben ihrer Arbeit am EEI als Privatdozentin Lehrveranstaltungen an einer Universität in Deutschland.

Horst war Leiter der EDV-Abteilung des EEI und arbeitete zusätzlich als Dozent für empirische Methoden in den Geisteswissenschaften <Sozialwissenschaften (S.F. Irmgard)> an
25 einer Berliner Universität. Horst hat Betriebswirtschaftslehre studiert. Vor seiner Zeit am EEI arbeitete er bei der Firma Siemens und beim Berliner Senat. Nach einigen Berufsjahren hat Horst Soziologie studiert und ist darin promoviert. Er ist Mitglied der Partei „Die Grünen“ in seinem Wohnbezirk in Berlin, Mitglied der Arbeitsgruppe „Bildungsforschung mit der dritten Welt“ eines Berufsverbandes für Erziehungswissenschaftler und Mitglied der Arbeitsgruppe
30 „Informatik und dritte Welt“. Er arbeitete in den Vorläuferprogrammen („KUTERA“-Programm 1992-1995 und „CAERA“-Programm 1995-1998) von Anfang an als Facilitator und <hatte wachsende Konflikte mit einem anderen, männlichen Team-Mitglied schwedischer Herkunft. (S.F. Klara)>

Irmgard arbeitet freiberuflich für die ZED. Sie ist Honorarprofessorin an derselben Universität
35 und im selben Fachbereich wie Horst. Außerdem ist sie aktives Mitglied der Paulo-Freire-Gesellschaft, Geschäftsführerin eines Instituts für befreiende Pädagogik an einer Berliner

Universität und arbeitet bei alternativen Menschenrechtsgruppen und -verbänden mit. Sie hat Entwicklungssoziologie mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung studiert und ist promoviert. Einige Zeit lang arbeitete sie in Chile. Einer ihrer Interessenschwerpunkte ist die Hochschul-
 40 lehre: „At universities teachers were so strict and so we built with the students our university.“⁴ Sie ist verheiratet <und zum ersten Mal für die Veranstaltung engagiert (S.F. Klara)>. Irmgard wurde von Horst und Klara angeworben.

Der afrikanische Facilitator Njenga ist Kenianer und arbeitet seit vielen Jahren für die ZED. Er hat internationale Erziehungswissenschaft <Politik (S.F. Klara)> studiert und ist in den
 45 USA promoviert. Njenga ist verheiratet und als bildungspolitischer Berater afrikaweit tätig: „I work with the Educational research Network of Kenya, the ERNESA, and with various regional consulting firms and NGOs“⁵. Darüber hinaus hat er zahlreiche Aufträge internationaler Einrichtungen ausgeführt.

Irmgard, Klara und Horst waren in der Veranstaltungszeit „Education and Social Change“
 50 zwischen 51 und 60 Jahre alt, Njenga war über 40.

1.2 Assistentinnen

In der Veranstaltung wirkten zwei Assistentinnen mit.

Die eine Assistentin war Sabine. Sabine kannte Klara von ihrer Tätigkeit im Schulförderprogramm und fragte sie nach einer Honorartätigkeit. Daraufhin bot Klara ihr die Assistenzstelle
 55 an. Bereits zu Beginn der Planungsphase entstand das Dissertationsvorhaben von Sabine, das den Sinndefinitionen und deren Genese in den pädagogischen Kontexten der Veranstaltung galt. Sabine hat Pädagogik studiert und ist darin diplomiert. Vor ihrer Mitarbeit in der Veranstaltung „Education and Social Change“ hatte sie in einem Büro für Stadtforschung und Sozialplanung in Berlin als wissenschaftliche Mitarbeiterin gearbeitet.

60 Die andere Assistentin, Friederike, war nur im ersten Block als Assistentin tätig. Als feststand, dass sie ihr Baby in der Zeit des zweiten Blocks bekommen sollte, sah sie von der Fortsetzung der Mitarbeit ab. Friederike wuchs in Leipzig zur DDR-Zeit auf, hat eine deutsche Mutter und einen nigerianischen Vater. Als Friederike sieben Jahre alt war, lebte sie mit ihren Eltern für zwei Jahre in Nigeria, bis sie mit ihrer Mutter nach Deutschland zu-
 65 rückkehrte. Sie hat in Berlin Geschichtswissenschaft studiert und sich dabei auf „Rassismus gegenüber Afrodeutschen in der deutschen Geschichte“ spezialisiert. Friederike war freiberuflich tätig: Sie zog ein Projekt für afrodeutsche Jugendliche auf, das auf Gewaltabbau zielte. Friederike war Irmgard aus dem Bildungs- und Aktionszentrum 3. Welt (BAZ) bekannt. Irmgard regte ihre Mitarbeit an, als die afrikanischen Partner des Teilprogramms zu Beden-

⁴ Videoaufnahme: Präsentation der bildnerischen Lebensläufe zu Beginn des ersten Blocks

⁵ Befragung von Njenga per e-mail vom 9.7.1999

70 ken gaben, dass das Team nur aus weißen Deutschen bestehe <da das Team die Nähe zu Afrika und interkulturelle Kompetenz stärken wollte (S.F. Klara)>.

Die Assistentin für den zweiten Block, Nele, kam in der Blockzwischenzeit zum Team dazu. Nele war von Friederike und Irmgard vorgeschlagen worden und dem Team und den Teilnehmern aus einer Sitzung des ersten Blocks bereits bekannt. Nele wuchs in Ost-Berlin auf.
 75 Sie hat eine deutsche Mutter und einen nigerianischen Vater, der als Diplomat in Deutschland war und dann aus Deutschland wegging. Nele und ihre Mutter blieben in Deutschland. Nele machte eine Ausbildung zur MTA, studierte dann Medizin, brach das Studium ab und studierte zur Zeit der Veranstaltung Soziologie. Sie hatte Kontakt zum BAZ und arbeitete bei der DSE als Assistentin schon in mehreren Veranstaltungen der Zentralstelle für öffentliche
 80 Verwaltung, der Zentralstelle für Wirtschafts- und Sozialentwicklung und des Internationalen Forums mit.

Sabine war in der Veranstaltungszeit 31/32 Jahre alt, Friederike war zwischen 35 und 40 und Nele zwischen 30 und 33 Jahre alt.

2. Teilnehmer/-innen

85 Im ersten Veranstaltungsblock waren 20 Teilnehmer dabei: Zwölf Frauen (zwei Kenianerinnen, zwei Äthiopierinnen, vier Tansanianerinnen, vier Uganderinnen) und acht Männer (drei Kenianer, drei Äthiopier, ein Tansanianer, ein Ugander). Die Teilnehmer/-innen waren überwiegend zwischen 27 und 35 Jahre alt, zwei Tansanianerinnen waren über 40.

Im zweiten Veranstaltungsblock waren es 19 Teilnehmer. Eine tansanische Teilnehmerin mit
 90 sprach- und literaturwissenschaftlicher Ausbildung sagte aufgrund von Arbeitsanforderungen an ihrer Universität ihre Teilnahme für den zweiten Block ab.

Die Teilnehmer/-innen besaßen einen akademischen Abschluss in Erziehungswissenschaften, und einige waren nach ihrer Grundausbildung Lehrer/-innen.

Zur Zeit der Veranstaltung <beabsichtigten einige der Teilnehmer/-innen zu promovieren
 95 (S.F. Klara)>. Sie arbeiteten überwiegend als Assistenten in erziehungswissenschaftlichen Universitätsfakultäten. Ein/e Teilnehmer/-in pro Land arbeitete auf der mittleren Leitungsebene in Behörden der Bildungsverwaltung und Erziehung. Einige arbeiteten in Institutionen der Lehrerbildung. Eine Teilnehmerin hatte eine Leitungsfunktion in einer Einrichtung der Erwachsenenbildung⁶.

100 Wolfgang stellte sich die Teilnehmer/-innen für die Veranstaltung „Education and Social Change“ so vor⁷: „Der/die TeilnehmerIn in diesem Programm: jüngere Bildungswissenschaft-

⁶ vgl. Quellenverzeichnis im Anhang

⁷ Quelle: Befragung von Wolfgang per e-mail vom 2.6.1999

ler, Hochschulen, aber auch „Partnerinstitutionen“ (Curriculumentwicklungsinstitute, Prüfungsämter etc.), um den diversen Praxisaspekten und der Umsetzung Rechnung zu tragen.“

Klara hielt fest⁸: „Before they [the participants] engaged in this action research the education-
105 ists did qualitative research in the education system in their countries. This sharpened their eyes in exploring differences in German education“.

Von den Facilitator/-innen kannte Irmgard einen Teilnehmer, Francis, vor der Veranstaltung und Njenga einige Teilnehmer/-innen aus persönlichen Arbeitszusammenhängen⁹: „I have worked with some of the participants on my own research and consulting projects.“ <Njenga ist kein
110 Bestechungsmensch (S.F. Irmgard)>

Ein Teilnahmekriterium¹⁰ bildete die Einsendung des Forschungsexposés <„draft“ bzw. Projektidee (S.F. Klara)¹¹>. Die Projektidee sollte im Bereich „Education and Social Change“ angesiedelt sein. Die Auflistung in **Tab. 1**, **Tab. 2**, **Tab. 3**, **Tab. 4** zeigt die Titel der eingereichten Projektideen (vgl. linke Spalte) und die Titel der Letztfassung der Projektideen, die
115 dann Forschungsberichte („reports“) genannt wurden (vgl. rechte Spalte):

Tab. 1: Forschungsarbeiten der Teilnehmer/-innen aus Äthiopien

Titel der Projektidee (Bewerbungsunterlagen)	Titel des Forschungsberichts (Publikation)
Teachers' Attitude towards Female Students in selected Elementary Schools	The relationship of teachers and female students: the case of misrak goh elementary and junior high school in Addis Abeba
Maltreatment and School Related Behaviours of Elementary School children	A qualitative study of teachers' views of the practice of child maltreatment in three elementary schools in Ethiopia
Gender Specific Investigation into Problems of High School Repeaters	The problems of high school dropouts in Addis Ababa administrative region in Ethiopia
Role of Self-Efficacy, Academic Motivation, Sex-role Orientation in Mathematics and Science	Differences in the mathematics and physics achievement of boy and girl high school students: a qualitative analysis
Inequity Issues in Public Examinations	Inequity issues in public examinations and in the selection of students for HE in Ethiopia

Tab. 2: Forschungsarbeiten der Teilnehmer/-innen aus Kenia

Titel der Projektidee (Bewerbungsunterlagen)	Titel des Forschungsberichts (Publikation)
Equal Education for Nomadic Girls in Kenya	The unfinished agenda: equal education for girls from nomadic communities in Kenya
Enhancing Basic Education through Alternative Delivery Systems: The Case of Non-Formal Schools in Kenya	„I like my school but...“ Perceptions of basic education provision at Rehema non-formal school in Kenya
Is Early Girls' Childhood Education in Kenya Addressing the Challenges of the Changing Society in Kenya	The baby school phenomenon in Kenya: a study of two selected centres in Nakuru District
Imported Soap Operas and Construction of Values among the Youth	Imported soap operas and social construction of values in Kenya: How educational levels determine youths' interpretation of „the bold and the beautiful“

⁸ Quelle: Exploring African-German Relations in Berlin, hg. von Klara vom 9/1998

⁹ Quelle: Befragung von Njenga per e-mail vom 9.7.1999

¹⁰ Die übrigen Teilnahmekriterien sind in den Kapitel 2.3.2 (Teil B) und in Kapitel 3.4 (Teil C) angeführt.

¹¹ Die korrigierte Fassung, d.i. Projektidee, wird fortan übernommen

Bridging Imbalances in Access to Primary Education (Teacher Supply)	Bridging imbalances in the supply of primary school teachers in Kenya
---	---

Tab. 3: Forschungsarbeiten der Teilnehmer/-innen aus Tansania

Titel der Projektidee (Bewerbungsunterlagen)	Titel des Forschungsberichts (Publikation)
Equal Education for Nomadic Girls in Kenya ¹²	...
Demand for Agricultural Extension Education among Tanzanian Farmers: The Case of Morogoro District	Learning from peers: the case of pastoral Maasai rice farmers in Morogoro district, Tanzania
The Acquisition of Artistic Skills among Rural Women through the non-formal and Informal Education Systems: The Case of Pottery and Basketry Making	Fine Art teaching and access to art education in Tanzania: a case study of two secondary schools in Dar-Es-Salaam, Tanzania
The Existence of Gender Imbalance and Sex Role Stereotyping in Children's Books	Gender dynamics as portrayed in children's books in Tanzania
Promotion of Girls and Women Education in Tanzania	Non-formal Education programmes for out-of-school children in Tanzania: the case of street children in Dar-Es-Salaam region

Tab. 4: Forschungsarbeiten der Teilnehmer/-innen aus Uganda

Titel der Projektidee (Bewerbungsunterlagen)	Titel des Forschungsberichts (Publikation)
Sustainability of the Present Initiatives to Increase Retention of Girls in Primary Schools	Improving the retention of girls in primary schools in Arua district, Uganda: a search for an effective approach
Equality in Education. Effects of Privatisation	Self-sponsorship and equality in Makerere University
Divergences in Access to Primary Education	The future of cope pupils: a case study of Kabaare cope centre in Bushenyi district, Uganda
Analysis of Social Equality in Public Tertiary Institutions	Gender and regional equity in three tertiary institutions in Uganda
Universal Primary Education and the Enrolment of Children in School in Rural Areas (Case Study)	Universal primary education and enrolment of children in Asuret Sub-County in Soroti district, Uganda

¹² Die Teilnehmerin schied zum zweiten Block aus.

3. Veranstalter: Fachbereich 21

Die Veranstaltung „Education and Social Change“ wurde vom FB 21 der DSE getragen. Die wahrnehmbaren Mitarbeiter waren der Fachbereichsleiter, Dr. Wolfgang Gmelin, sein Referent, Christoph Oberle und die Sachbearbeiterinnen: Frau Steiner und Frau Wippert.

- 125 Wolfgang <Wolfgang G. (S.F. Klara)> war zur Veranstaltungszeit Leiter des FB 21, zugleich Referent des Themenschwerpunkts „Bildungssysteme und Grundsatzfragen“ wie auch stellvertretender Direktor der ZED. Außerdem war er Mitglied von NORRAG (Northern Policy Research Review and Advisory Network on Education and Training). Auf die Frage, wie er seine Funktion verstehe¹³, gab Wolfgang zur Antwort: „(...) Die Kompetenz des DSE-Mitarbeiters ist ein Produkt aus Übersichtskenntnis über den internationalen Diskussionsstand in den von ihm/ihr bearbeiteten Themenschwerpunkten, Länder-/Menschenkenntnisse über die Kooperationsländer, internationale Personen- und Institutionenkenntnis, administrative Kenntnisse.“

Christoph <Christoph O. (S.F. Klara)> wurde im Jahre 1997 als Referent für den Themenschwerpunkt „Hochschulwesen und Personalentwicklung im Hochschulbereich“ eingestellt.

- 135 Frau Steiner war für die Sachbearbeitung zuständig.

Wolfgang und Frau Steiner waren in der Veranstaltungszeit Ende 50 und Christoph war etwa 30 Jahre alt.

¹³ Quelle: Befragung von Wolfgang per e-mail vom 2.6.1999

Teil B: Institutioneller Rahmen und Entstehung

140

1. Institutioneller Rahmen

Die Inhalte dieses Kapitels stützen sich auf Selbstdarstellungen der institutionellen Einheiten, Jahresberichte, interne Papiere und auf ein Gespräch mit dem Referenten Lutz Hüttemann vom 19.10.1999.

145 1.1 Portrait der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE)

1.1.1 Form und Zweck

Die Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) war eine rechtsfähige Stiftung öffentlichen Rechts. Lutz Hüttemann bezeichnete sie als Fachinstitution.

150 Die DSE ward im Jahre 1959 gegründet. Bis 1996 hatte sie ihren Sitz in Berlin; im Jahr 2000 wurde sie in der einstigen Bundeshauptstadt Bonn angesiedelt¹⁴.

- Der Beschreibung als Stiftung zufolge arbeitete die DSE zum einen fördernd, indem sie Mittel vergab, und zum anderen operativ, indem sie „selbst erfüllend“ wirkte. Stiftungszweck war „die Förderung von Bildung, Ausbildung, Erziehung und Völkerverständigung“¹⁵. Die DSE setzte diese Be-

155 stimmung in drei Funktionsbereichen um¹⁶:

- „Durchführung von entwicklungspolitischen Dialogen und Aus- und Fortbildungsprogrammen für Fach- und Führungskräfte aus Entwicklungs- und Transformationsländern.

- Vorbereitung von Fachkräften der deutschen technischen und kulturellen Zusammenarbeit mit ihren Familien auf den Aufenthalt in einem Entwicklungsland.

160 - Bereitstellung von Dokumentationen und Informationen zu Fragen der Entwicklungszusammenarbeit“.

¹⁴ Zu dieser Entscheidung führte auf der einen Seite die Vereinbarung des Bonn-Berlin-Ausgleichs. Auf der anderen Seite war geplant, die drei großen entwicklungspolitischen und humanwissenschaftlich ausgerichteten Institutionen Deutschlands, den Deutschen Entwicklungsdienst (DED), das Deutsche Institut für Entwicklungspolitik (DIE) und die DSE, räumlich und personell zusammenzubringen und so gemäß Lutz Hüttemann ein „Zentrum für Bildung und Pflege der Beziehung zur dritten Welt“ zu schaffen. Zu Beginn des Jahres 2000 war ein Gutachten zur Neustrukturierung der personellen Zusammenarbeit in Auftrag gegeben. Daraus ergab sich, dass die DSE zum Jahr 2002 als eigene Institution aufgelöst wurde und mit der Carl-Duisberg-Gesellschaft (CDG) fusionierte.

¹⁵ Quelle: Deutsches Stiftungshandbuch aus dem Jahre 1997

¹⁶ Quelle: DSE-Jahresbericht 1997

1.1.2 Ziele und Umsetzung (Veranstaltungsformen)

Die DSE bestimmte ihre Tätigkeiten auf Grund von Agenden der Weltkonferenzen, an denen sie teilgenommen hatte. Ihre Ziele realisierte die DSE mit unterschiedlichen Maßnahmen resp. Programmtypen¹⁷: Veranstaltungsformen, Spezifizierungen und didaktische Leitlinien.

Formuliert wurden folgende Veranstaltungsformen: Trainingskurs (TK), Seminar (SE), Nachkontaktveranstaltung (NK), Gutachtenerstellung (GA), Expertenentsendung (EE), Kongress (KR) und Studienreise (SR) wie auch die zeitlich determinierten Veranstaltungsformen von Kurzzeitprogrammen (ST) mit bis zu dreimonatiger Dauer und Langzeitprogrammen (LT) von drei bis 24-monatiger Dauer. Wurden Kurzzeitprogramme, Langzeitprogramme und Nachkontaktveranstaltungen in zeitlicher Folge angeordnet und bezogen sie sich dabei auf einen gemeinsamen Lehr-/Lerngegenstand, wurden sie in der Regel als Programmpaket aufgefasst. Formale Programmpakete wurden als mehrjährige Programme beim BMZ beantragt und kraft Verpflichtungsermächtigungen für mehrere Jahre genehmigt. Die Programme bzw. Programmpakete wurden sowohl in Deutschland als auch in den Zielländern in Afrika, Asien und Südamerika durchgeführt.

Nach der Peking-Weltfrauenkonferenz vom Jahre 1995 hatte sich in der DSE eine Arbeitsgemeinschaft formiert und Gender-Leitlinien erstellt, die als Handbuch und als Checkliste publiziert wurden und von den Aus- und Fortbildungsprogrammen beachtet werden sollten.

Ein didaktisches Grundkonzept (DGK) war 1997 erarbeitet worden, aus dem didaktische Leitlinien (DDL) abgeleitet wurden, die für die Programme richtungsweisend sein sollten.

1.1.3 Arbeitsweise

Die DSE wurde zu rund 94% vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) finanziert. Die Restfinanzierung erfolgte durch Drittmittel weiterer Ministerien des Bundes, der Länder, der EU sowie anderer Auftraggeber wie z.B. Erziehungsministerien.

Das BMZ genehmigte das Jahresprogramm und setzte die Rahmenrichtlinien für Programmtypen, Personalhaushalt, Institutionalstruktur. Zudem ließ es die DSE extern evaluieren. Die DSE arbeitete selbständig und wurde vom Kuratorium unterstützt.

¹⁷ vgl. Quellenverzeichnis im Anhang

1.1.4 Inhaltliche Strukturierung

Sabine gliederte die DSE in einen „administrativ-steuernden“ Bereich und in einen „inhaltlich-ausführenden“ Bereich.

195 1.1.4.1 Administrativ-steuernder Bereich

Dem administrativ-steuernden Bereich lässt sich das Kuratorium zuordnen. Es steht in Verbindung mit der Geschäftsführung (GF), den Ausschüssen für Programm und Verwaltung, der Stabsstelle und der Innenrevision. Vgl. dazu Abb. 2. Die Einheiten dieses Bereichs waren in Berlin angesiedelt. Den Vorsitz des Kuratoriums hat der/die Präsident/-in, den Beisitz 200 haben Vertreter/-innen aus Regierung, Wirtschaft, Gewerkschaft und Wissenschaft inne. Die Geschäftsführung obliegt dem/der Kurator/-in. Vgl. dazu wieder Abb. 2.

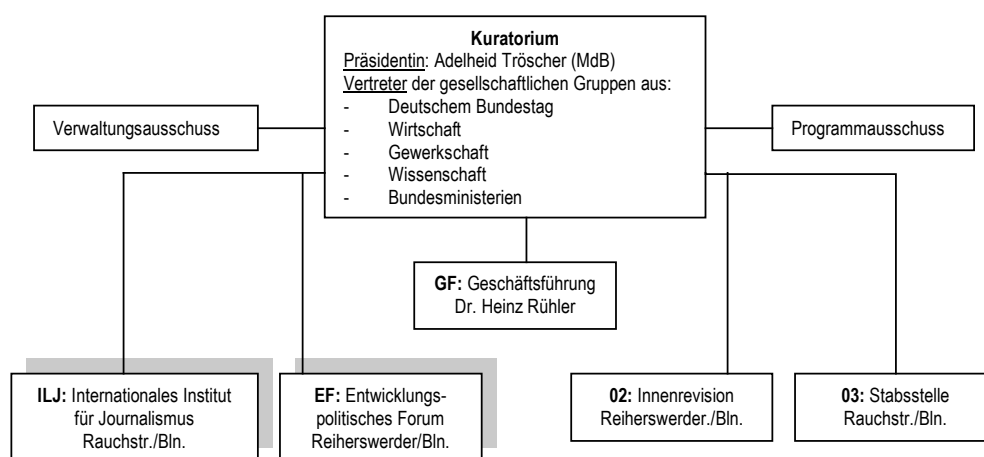


Abb. 2: Der steuernd-administrative Bereich (Stand 1999)¹⁸

1.1.4.2 Inhaltlich-ausführender Bereich: Zentralstellen

205 Zum ausführenden Bereich gehören die inhaltlichen Einheiten, die Zentralstellen mit den Einheiten für Journalismus (ILJ) und Entwicklungspolitik (EF) sowie eine administrative Einheit, die Zentralabteilung (Z1).

Wie Abb. 3 zeigt, bestanden insgesamt sieben Zentralstellen: Die Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation (ZED), Wirtschafts- und Sozialentwicklung (ZWS)¹⁹, Aus- 210 landskunde (ZA), Öffentliche Verwaltung (ZÖV)²⁰, Gewerbliche Berufsförderung (ZGB), Ernährung und Landwirtschaft (ZEL) und Gesundheit (ZG). Jede Zentralstelle bestand aus mehreren Fachbereichen (FB) und einem Verwaltungsreferat (R)²¹. Sie waren bundesweit dezentral organisiert. Die Zentralstellen besaßen jeweils Bildungs- und Gasthäuser bzw.

¹⁸ Quelle: Organigramm der DSE, hand-out, Std. 7/1999

¹⁹ bis 10/2000 in der Rauchstraße/Berlin, danach in Bonn im Tulpenfeld

²⁰ bis 10/2000 in der Rauchstraße/Berlin, danach in Bonn im Tulpenfeld

²¹ Bis 1988 gab es nur Referate. 1992-1994 wurde die Struktur geändert, indem Fachbereiche geschaffen wurden.

Tagungsstätten in Berlin, Feldafing und Mannheim. Die Zentralstellen wurden von Direktoren 215 und die Fachbereiche von Fachbereichsleitern geleitet. Die Mitarbeiter der Fachbereiche wurden Referenten und die Mitarbeiter der Verwaltungsreferate Sachbearbeiter genannt.

Die Zentralabteilung (Z1) war den inhaltlich arbeitenden Zentralstellen beigeordnet und bestand ausschließlich aus Verwaltungsreferaten (vgl. wieder Abb. 3). Ihre Referate bezogen sich auf die Arbeitsbereiche Personal, Haushalt, Programmkoordination, Sprachendienst, 220 Statistik und Recht. Die Z1 war zur Zeit der Veranstaltung in Berlin ansässig und siedelte im Jahr 2000 nach Bonn über.

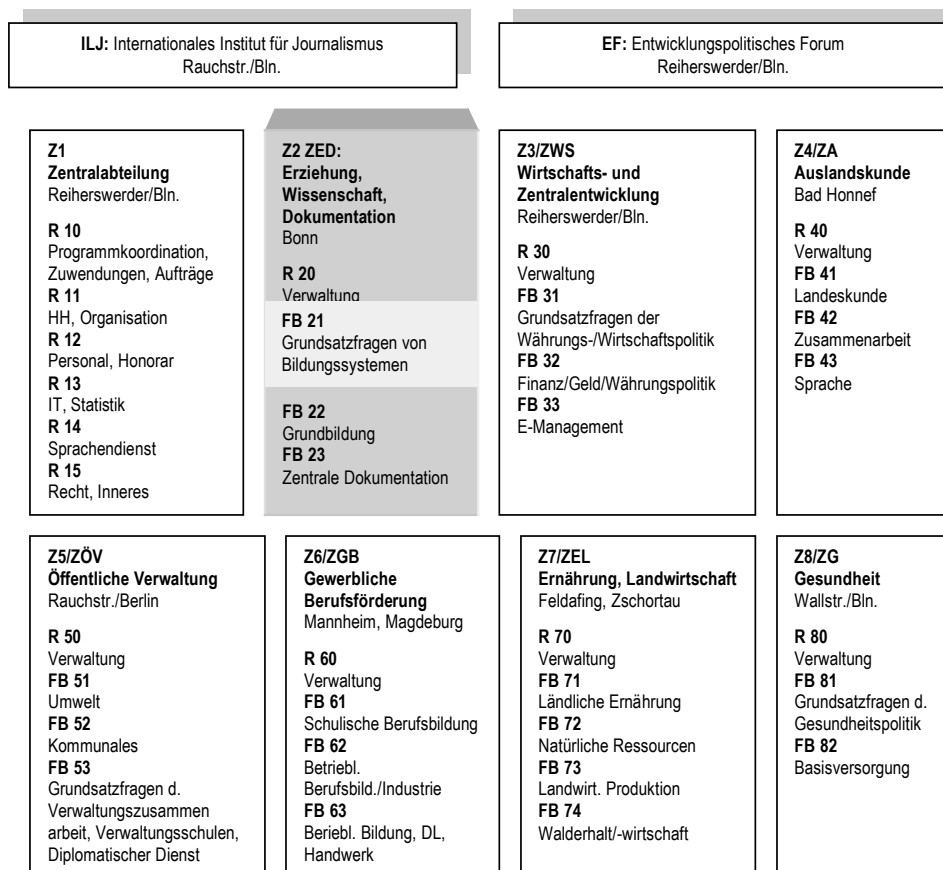


Abb. 3: Die inhaltlich-ausführenden Einheiten (Stand 1999)²²

Absprachen und Abstimmungen fanden zwischen den einzelnen Einheiten formell nicht statt.

225 Die Zentralstellen und die Fachbereiche arbeiteten teilautonom. Abgleiche in Zielgruppenfragen fanden anhand der Jahressitzung der Zentralstellen, anhand von Fachbereichsleiterkonferenzen und anhand der Aufsicht durch die Stabsstelle des steuernd-administrativen Bereichs statt. Zur Programmplanung gab der Fachbereich seine Vorstellungen an den Zentralstellenleiter weiter. Von dort wurde das Programmkonzept an den Programmkoordinator der

²² Quelle: Organigramm der DSE, hand-out, Std. 7/1999

230 Z1 weitergereicht. Dann traf die Programmkoordination der Z1 mit der Geschäftsführung zusammen, und sie legten die Programmplanung dem BMZ zur Bewilligung vor.

1.1.5 Beschäftigtenzahl

Die DSE beschäftigte in den Jahren 1998 und 1999 jeweils an die 500 Mitarbeiter/-innen.

Tab. 5: Mitarbeiterzahl der DSE in den Jahren 1998 und 1999 (absolut)

Mitarbeiter/-innen der DSE	1998	1999
Referent/-innen-Ebene und höher	Frauen: 26	Frauen: 27
	Männer: 72	Männer: 69
	Gesamt: 98	Gesamt: 96
Sachbearbeiter/-innen	Frauen: 76	Frauen: 78
	Männer: 38	Männer: 33
	Gesamt: 114	Gesamt: 111
Bürosachbearbeiter/-innen, Bürokräfte, Ökonomien	Frauen: 197	Frauen: 196
	Männer: 58	Männer: 56
	Gesamt: 255	Gesamt: 252
	Gesamt 467	Gesamt 459

235

Quelle: DSE-Jahresbericht

1.2 Portrait der Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation (ZED)

Die Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation (ZED) war eine der sieben
240 Zentralstellen der DSE.

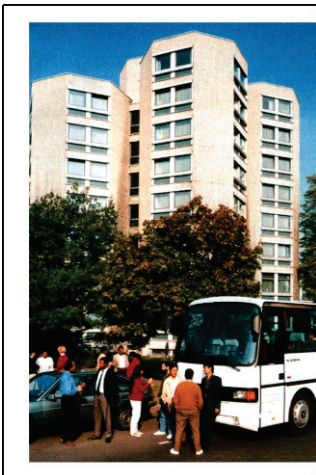
1.2.1 Gründung und Liegenschaft

Die ZED nahm im Jahre 1970 ihre Arbeit auf. Ihr Verwaltungsreferat wie auch ihre Fachbereiche waren in Bonn angesiedelt.

Die ZED nutzte zur Zeit der Veranstaltung „Education and Social Change“ zwei Tagungsstätten der DSE. Beide Einrichtungen befanden sich in Berlin, und zwar zum einen in Reiherwerder (vgl. Abb. 4) und zum anderen in der Rauchstraße (vgl. Abb. 5). In der Rauchstraße fand die Veranstaltung statt.



Abb. 4: Villa Borsig auf Reiherwerder



250

Abb. 5: Rauchstraße

1.2.2 Zweck- und Zielbestimmungen

„Die ZED unterstützt Bildungsreformen in Entwicklungsländern durch Erfahrungsaustausch zwischen
255 Experten und politischen Entscheidungsträgern sowie durch Fortbildung für Fach- und Führungskräfte
in staatlichen und nichtstaatlichen Einrichtungen des Bildungswesens“²³.

Bis zum Jahre 1990 hatte die ZED noch keine deutlichen Richtziele. Auf Grund der Erkenntnisse aus den Weltkonferenzen von Jomtien (1990) und Rio (1992) ergaben sich für die Arbeit der ZED deutliche Ziele²⁴. Die ZED bestimmte folgendes Richtziel²⁵:

260 "[Die Programme der ZED sollen] zur Entwicklung von neuen Bildungsangeboten, die den wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen und kulturellen Erfordernissen der Länder des Südens entsprechen [beitragen].“

Folgende Teilziele wurden genannt²⁶:

- „Verminderung der Armut und Eindämmung des Bevölkerungswachstums durch ausreichende und
265 qualifizierte Bildungsangebote
- Schutz der Umwelt und der natürlichen Ressourcen durch eine breitenwirksame Umweltbildung in schulischen und außerschulischen Bereichen
- Möglichkeit zur Nutzung von Freiräumen der Selbsthilfe durch qualifizierte Bildungsangebote“

1.2.3 Partnerorganisationen

270 Kooperationspartner der ZED in der Förder- und Bildungspolitik waren deutschlandweit vor allem die GTZ (Gesellschaft für technische Zusammenarbeit), die HRK (Hochschulrektorenkonferenz), die Fachverbindung „Hochschule“, der DAAD (Deutsche Akademische Austauschdienst) und die Hochschulen selbst. Internationaler Partner war die UNESCO.

Die ZED arbeitete mit Personen und Institutionen in den Durchführungs- oder Entsendungs-
275 ländern zusammen. Dabei handelte es sich um staatliche und nichtstaatliche Einrichtungen des Bildungswesens wie z.B. Ministerien, Universitäten, Schulverwaltungen, Prüfungsämter, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, regionale Forschungsorganisationen, regionale Fachvereinigungen und internationale Organisationen. Diese Partnerorganisationen wirkten bei der Initiierung von Programmen und bei der Auswahl der Facilitatoren und Teilnehmer
280 mit.

²³ Quelle: DSE-Jahresbericht 1997

²⁴ vgl. dazu Kapitel 2.1 (Teil B)

²⁵ Quelle: DSE-Jahresbericht 1997

²⁶ Quelle: DSE-Jahresbericht 1997

1.2.4 Facilitatoren und Teilnehmer

Die Facilitatoren gewann die ZED auf vielfältige Weise. Z.B. zogen bestimmte Beiträge auf Veranstaltungen und Fachkonferenzen oder in Fachzeitschriften die Aufmerksamkeit der
285 ZED auf sich. Facilitatoren wurden auch auf Empfehlung gewonnen - z.B. von Teilnehmern, Kooperationspartnern oder Mitarbeitern der DSE.

Bei den Teilnehmern handelte es sich um Entscheidungsträger, Fach- und Führungskräfte aus staatlichen und nicht-staatlichen Bildungsinstitutionen wie z.B. Bildungs- und Umweltplaner, Bildungsforscher, Fachkräfte für Curriculumentwicklung, Lehrpersonal und Fachkräfte
290 im Bibliotheks- und Dokumentationswesen. Sie wurden vor Ort durch Koordinatoren oder durch ein persönliches Anschreiben vom Fachbereichsleiter an die Kooperationspartner gefunden.

1.2.5 Inhaltliche Strukturierung: Leitung und Fachbereiche

295 Die Zentralstelle bestand aus der Zentralstellenleitung, einem Referat für Verwaltung, der Programmkoordination und folgenden Fachbereichen:

FB 21: Grundsatzfragen von Bildungssystemen

Themenschwerpunkte waren: Bildungspolitik, Bildungsforschung, Hochschule und Dokumentationswesen.

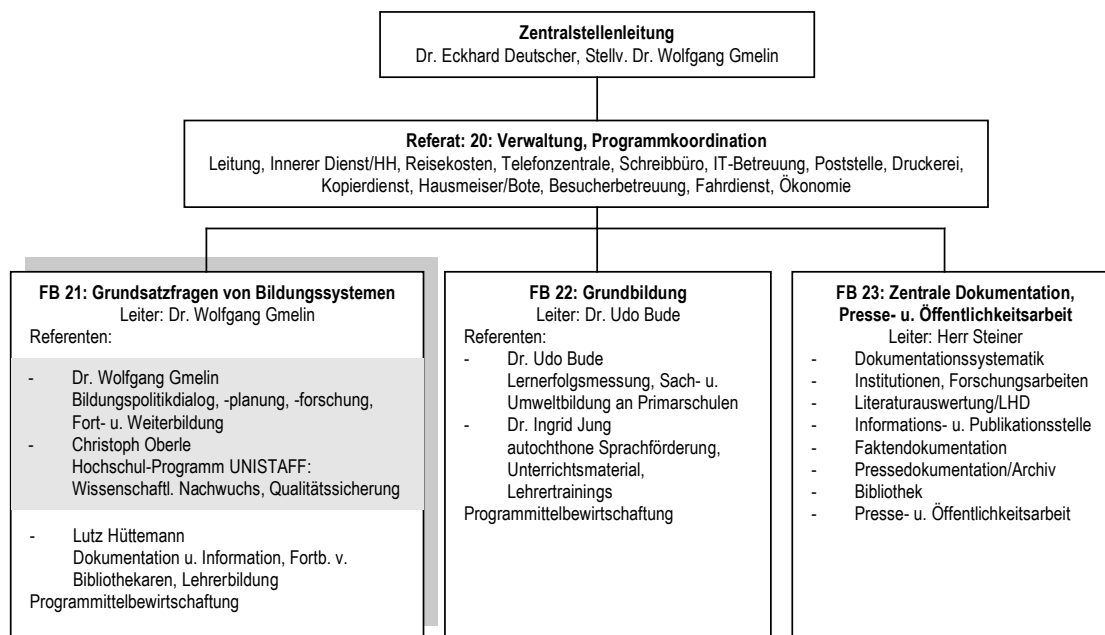
300 *FB 22: Grundbildung*

Themenschwerpunkte waren: Testverfahren, Unterricht und Lehrerfortbildung im Bereich der Grundschule sowie die Förderung der autochthonen Sprachen.

FB 23: Zentrale Dokumentation, Presse und Öffentlichkeitsarbeit

Der Fachbereich befasste sich mit verschiedenen Dokumentationstypen, Informationsver-
305 mittlung und Archivierung. Er bot keine Programme an.

In den Fachbereichen arbeiteten Fachbereichsleiter und Referenten. Die Zentralstellenleitung lag bei einem Direktor und einem Stellvertreter. Vergleiche dazu Abb. 6.



310 **Abb. 6:** Die Fachbereiche der ZED (Stand 1999)²⁷

1.2.6 Haushaltslage

Vom Jahr 1988 an wurden immer wieder Referate respektive Fachbereiche gekürzt. Im Jahre 1995 wurde der Fachbereich „Außerschulische Bildung“ nicht wieder besetzt.

In den Jahren 1998 und 1999 beschäftigte die ZED rund 60 Mitarbeiter/-innen. Die Anzahl 315 entsprach einem Anteil von rund 13 % der Mitarbeiter/-innen der DSE.

²⁷ Quelle: Organigramm der ZED, hand-out, Std. 7/1999.

1.3 Portrait des Fachbereichs 21: Grundsatzfragen von Bildungssystemen (FB 21)

Die nachfolgend dokumentierte Veranstaltung „Education and Social Change“ war eine
320 Maßnahme des FB 21 „Grundsatzfragen von Bildungssystemen“. Dieser Fachbereich war mit der ZED im Jahre 1970 gegründet worden.

1.3.1 Richtziel

Die Programme des Fachbereichs hatten das Richtziel, Wissens- und Institutionalstrukturen in den Bestimmungsländern aufzubauen oder zu reformieren. Außerdem sollten Kooperation
325 und Netzwerke in den Regionen wie auch zwischen den Regionen der Zielländer etabliert oder gefördert werden.

1.3.2 Referent/-innen und Zuständigkeit

Wolfgang Arbeitsschwerpunkt „Grundsatzfragen von Bildungssystemen“ bezog sich auf die „gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten von Bildung“. Arbeits-
330 formen waren zum einen der „Bildungspolitikdialog“ auf Grundlage der Rio-Konferenz von 1992²⁸ und zum anderen die „Fortbildung von Wissenschaftlern und Bildungsforschern, um die Voraussetzungen zur Analyse und Gestaltung von Bildungspolitik und Bildungsplanung in den Entwicklungsländern zu schaffen, damit Bildung besser für Entwicklungsprozesse und zur Verwirklichung von mehr Demokratie und Chancengleichheit genutzt werden kann“²⁹. Veranstaltungen waren z.B.
335 „Qualitative empirische Bildungsforschung für Ost-Afrika: Nachkontakt und Institutionalisierung von Bildungsforschung“ oder „Weiterbildung und Beratung bei der Erneuerung von Lehre und Studium an Hochschulen in Vietnam“³⁰.

Wolfgang übertrug Christoph sein Teilgebiet „Hochschulwesen“ <Christoph bearbeitet das Teilgebiet (S.F. Wolfgang)>. Das Teilgebiet wurde dann um das Gebiet „Personalentwicklung
340 in den Hochschuleinrichtungen (UNISTAFF)“ erweitert. Christoph setzte mit seinem Themenschwerpunkt das Ziel der „Qualifizierung von Bildungsplanern und Fachkräften der Bildungsverwaltung. Die Qualifizierung ermöglicht ein effizientes Management in Bildungseinrichtungen und steigert den Beitrag, den Bildungsinstitutionen zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung leisten“. Schlagworte sind: Professional staff development, Organisationsentwicklung, Evaluation und Management. Veranstaltungen sind z.B. „Evaluation der bisherigen UNISTAFF-
345 Dozentenfortbildungskurse in Witzenhausen 1995-1998“ oder „Regionale Hochschullehrer-

²⁸ siehe auch Kapitel 2.1.2 (Teil B)

²⁹ Quelle: DSE-Jahresbericht von 1997

³⁰ vgl. die Liste der Veranstaltungen seit 1997 im DSE-Jahresbericht

Tagung Asien 1999: Herausforderungen und Perspektiven für das Hochschulwesen in Asien“³¹.

Der Themenschwerpunkt des Referenten Lutz Hüttemann, die „Fortbildung von Bibliothekaren und Dokumentationsfachkräften“ ist im Jahre 2000 infolge DSE-interner Umstrukturierung weggefallen. Veranstaltungen waren z.B. „Zertifikat-Kurs in Bibliothekswesen – Fortbildung im Drittland“ oder „Management moderner Informationsressourcen und –produkte“³².

1.3.3 Veranstaltungsformen

Überwiegend wurden Kurzzeitprogramme und Nachkontaktveranstaltungen angewendet. Zum Teil wurden Langzeitprogramme, Expertenentsendungen und Kongressreisen durchgeführt. Die Veranstaltungen fanden einzeln und als Programmpaket statt.

1.3.4 Methoden

Methodisch sollte in den Fortbildungsprogrammen auf Themen und Probleme der Teilnehmer Bezug genommen werden: „Participatory learning by doing where all participants are considered resource persons“³³. Entsprechend sollte auch das Programm strukturiert sein: „The structure of the programme evolves from the concrete problems and needs that participants encounter in their professional activities“³⁴.

³¹ vgl. die Liste der Veranstaltungen seit 1997 im DSE-Jahresbericht

³² vgl. die Liste der Veranstaltungen seit 1997 im DSE-Jahresbericht

³³ Quelle: DSE/ZED-Broschüre: Learning for a common Future von 8/1998

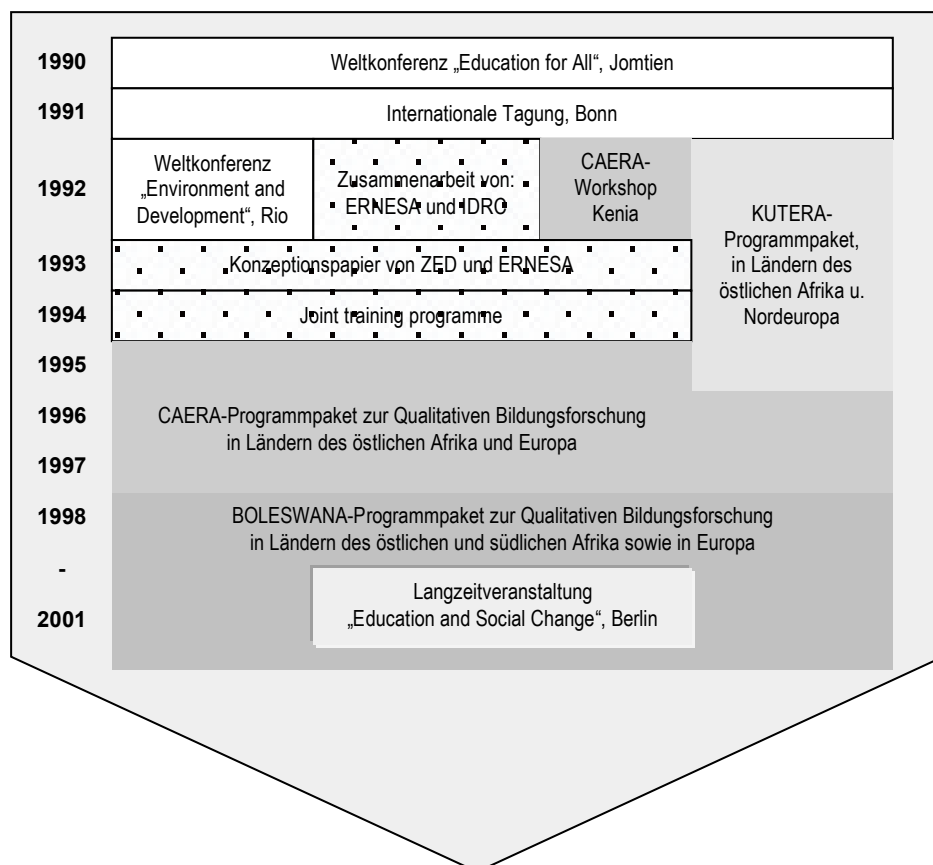
³⁴ Quelle: DSE/ZED-Broschüre: Learning for a common Future von 8/1998

2. Entstehung der zu untersuchenden Veranstaltung

365

Die Inhalte dieses Kapitels stützen sich auf die DSE-Jahresberichte von 1995-1999, interne Papiere wie Statistiken, Konzepte, Sitzungsvorlagen und schriftliche Korrespondenzen³⁵.

Vorläuferprogramme der Veranstaltung „Education and Social Change“ und weitere Etappen der Entstehungszeit zeigt Abb. 7 und geben die nachfolgenden Textabschnitte wieder.



370

Abb. 7: Zeitliche Folge der Entstehungselemente

³⁵ Die Quellen sind im Anhang bzw. im Literaturverzeichnis aufgeführt.

2.1 Ausgangslage: Agenden der Weltkonferenzen

Die nachfolgend dokumentierte Veranstaltung „Education and Social Change“ sowie ihre
 375 Vorläuferveranstaltungen suchten hauptsächlich Empfehlungen der Weltkonferenzen „Education for All“ in Jomtien und „Environment and Development“ in Rio de Janeiro aufzugreifen.

2.1.1 Weltkonferenz „Education for All“ in Jomtien/Thailand (1990)

Die Weltkonferenz „Education for All“ fand im März 1990 in Jomtien/Thailand statt und wurde
 380 von UNO und Weltbank finanziert.

Aus der Konferenz ging eine zielsetzende Erklärung hervor. Folgende Ziele wurden bestimmt³⁶:

- „expansion of early childhood care and development“
- „universal access to and completion of primary education by the year 2000“
- 385 - „a reduction of adult illiteracy rates to one half of the 1990s levels by 2000, with an emphasis on female literacy“
- „improved learning achievement, based on the attainment of defined levels of performance“
- „expansion of basic education and training for adults and youths“
- „improved dissemination of knowledge, skills, and values required for sustainable development“
- 390 An den meisten Bildungssystemen des südlichen und östlichen Afrika wurde kritisiert³⁷, dass es sich um originär angelsächsische, meist britische Modelle handele, die nicht den Voraussetzungen der afrikanischen Länder entsprächen. Die fehlende Passung zeige sich an der hohen Fehlzahl von Schüler/-innen, den sog. drop-outs. Ein Dilemma sei, dass die Bildungsinstitutionen dort keine ausreichenden finanziellen und keine geeigneten personellen Kapazitäten hätten, um Reformen durchzuführen.
- 395

³⁶ Quelle: World Declaration on Education for all (1990).

³⁷ Quelle: Programmantrag durch den FB 21 von 8/1997, Dzvimbo, K. (1994): Qualitative research in African education: notes and comments from Southern and Eastern Africa. In: Qualitative Studies in Education, vol. 7, Nr. 3: 197-205

2.1.2 Weltkonferenz „Environment and development“ in Rio-de-Janeiro, Brasilien (1992)

Im Juni 1992 wurde die Weltkonferenz zur „Environment and Development“ in Rio de Janeiro von der UNO durchgeführt. Dort wurden eine Agenda und eine Deklaration erarbeitet. Die Rio-Deklaration weist überwiegend umweltbezogene und humanitäre Prinzipien aus. Daneben setzt sie auch bildungsbezogene Imperative³⁸:

„Principle 9

States should cooperate to strengthen endogenous capacity-building for sustainable development by improving scientific understanding through exchanges of scientific and technological knowledge, and by enhancing the development, adaptation, diffusion and transfer of technologies, including new and innovative technologies.

Principle 11

States shall enact effective environmental legislation. Environmental standards, management, objectives and priorities should reflect the environmental and developmental context to which they apply. Standards applied by some countries may be inappropriate and of unwarranted economic and social cost to other countries, in particular developing countries.

Principle 20

Women have a vital role in environmental management and development. Their full participation is therefore essential to achieve sustainable development“.

2.2 Vorläuferversammlungen

2.2.1 Internationale Tagung in Bonn (1991)

Auf Grundlage der Agenda von Jomtien wurde im Juli 1991 eine internationale Tagung in Bonn veranstaltet, um geeignete Methoden zur Analyse und Verbesserung der Qualität in Bildung und Erziehung zu eruieren. Es wurde das Ziel gesetzt, Kapazitäten vor Ort auszubilden, die dann die lokalen Gegebenheiten und die Bildungsvoraussetzungen kennen würden: „local capacities for analysis and research to generate and document relevant knowledge and data“³⁹.

Teilnehmer waren Vertreter der Rockefeller Foundation, des IDRC und europäischer Trägerorganisationen.

³⁸ Quelle: UNCED: Rio-Declaration on Environment and Development

³⁹ Quelle: DSE/ZED-Broschüre: Learning for a Common Future von 8/1998

425 **2.2.2 „Sektorkonzept zur Grundbildung“ des BM für Zusammenarbeit (1992)**

Im Februar 1992 verabschiedete das BMZ ein sog. Sektorkonzept zur Grundbildung, an dem die ZED mitgearbeitet hatte. Es hatte die „Unterstützung von Bildungsreformen und die effiziente Nutzung von Ressourcen sowie Capacity-Building in Planung, Forschung und Verwaltung“⁴⁰ zum
430 Gegenstand. <dieses Unterkapitel entfernen (S.F. Irmgard)>

2.2.3 Zusammenarbeit von ERNESA und IDRC (1992)

Im selben Jahr wurde das ERNESA (Educational Research Network in Eastern and Southern Africa) mit finanzieller Unterstützung der Rockefeller Foundation, der GTZ (Gesellschaft für technische Zusammenarbeit) und dem IDRC (International Development Research
435 Centre) gegründet.

ERNESA und IDRC kooperierten mit der ZED. Die Rockefeller Foundation und die GTZ leisteten die Anfangsfinanzierung von ERNESA; sie gingen keine weiteren Arbeitsverbindungen mit der ZED ein.

Das ERNESA

440 Das ERNESA hat zum Ziel, Bildungsforschung in den Ländern des östlichen und südlichen Afrika (Äthiopien, Botswana, Kenia, Lesotho, Malawi, Mosambik, Namibia, Sambia, Simbabwe, Swasiland, Tansania und Uganda) zu fördern.

Die ZED initiierte in Zusammenarbeit mit dem ERNESA erste, einzelne Maßnahmen für Bildungsforscher/-innen, sog. Trainings qualitativer Sozialforschung. Mitglieder des ERNESA
445 kamen zu einzelnen Veranstaltungen hinzu. Teilnehmerauswahl wie Programminhalte stimmte die ZED mit dem ERNESA ab.

Das IDRC

Das IDRC wird vom kanadischen Staat getragen und hat den Sitz in Ottawa/Kanada. Es unterstützt Forscher und „communities“ in Entwicklungsländern bei der Entwicklung von Lösungen für soziale, wirtschaftliche und umweltbedingte Problemlagen.
450

Das IDRC arbeitete mit dem FB 21 im Arbeitsschwerpunkt „Bildungspolitikdialog“ zusammen und leistete mit der niederländischen Entwicklungszusammenarbeit (EZ) finanzielle Beiträge.

⁴⁰ Quelle: Gespräch mit Lutz Hüttemann vom 19.10.1999

2.2.4 CAERA-Workshop in Kenia im Jahr 1992

455 Im Jahre 1992 wurde in Karen und Nairobi/Kenia von ERNESA ein Pilotprogramm, der Workshop „Central African Educational Research Awards“ (CAERA), durchgeführt. Er richtete sich an Bildungsforscher/-innen aus dem mittleren und südlichen Afrika. Eine Erkenntnis aus der Veranstaltung war, zukünftig Ugander/-innen und Tansanier/-innen als Teilnehmer zu gewinnen.

460 2.2.5 Aktivitäten von ZED und ERNESA (1993 – 1994)

Im Jahr 1993 erarbeitete die ZED gemeinsam mit dem ERNESA ein Konzeptionspapier.

Im Jahre 1994 folgte ein „joint training programme“, das die ZED mit dem ERNESA absprach.

2.2.6 Programmpaket „KUTERA“ (1992 – 1995)

465 Von 1992 bis 1995 bat der FB 21 in Absprache mit dem „Kenian, Ugandan, Tanzanian Educational Research Awards“ (KUTERA), ein Programmpaket für Bildungsforscher/-innen aus ebendiesen Ländern durchzuführen. Die Teilnehmer/-innen der Programmfolge stammten aus Schulen, Universitäten und der Bildungsverwaltung und wurden wie folgt ausgewählt:

„Participants were selected on the basis of their scholarly achievements and interests and with a particular emphasis on the selection of women researchers“⁴¹.

470

Francis, Teilnehmer der Veranstaltung „Education and Social Change“ und Irmgard erhielten im Jahre 1998 den Auftrag, das KUTERA-Programmpaket zu evaluieren. Sie erarbeiteten einen Bericht und stellten die Ergebnisse im zweiten Veranstaltungsblock in einer halböffentlichen Sitzung vor⁴².

475 2.2.6.1 Inhaltliche Struktur

Es handelte sich um ein Programmpaket von vier Kurzzeitprogrammen mit dem Gegenstand „qualitative methods in empirical and educational research for East Africa“. Die Inhalte wurden anhand von Literaturstudium und Vorträgen von Teilnehmer/-innen und Facilitator/-innen vermittelt <und bezogen sich vielfach auf Frauenthemen (S.F. Klara)>. Wolfgang beschrieb

480 die inhaltliche Struktur so:

„The course design was to evolve out of the research proposals which each one of the candidates were to submit. The contents and the methodology of the course then followed the progress of the

⁴¹ Quelle: DSE-Publikation: Capacity Building in Educational Research in Africa: Empirical Insights into Qualitative Research Methodology (1997)

⁴² vgl. Kapitel 5.2 (Teil C)

small research projects of the participants. Thus the course was not a classical academic course but was geared to the concrete needs which the participants encountered in their research“⁴³.

485 Klara umriss im Survey-Feedback (S.F. Klara) den Ansatz nach den Komponenten:

- Erfahrung
- Handlung
- Kooperation
- Produktorientierung

490 Und Irmgard äußerte sich in ihrer Evaluation des Programms zur inhaltlichen Struktur folgendermaßen⁴⁴:

„Die vier Workshops wurden unter Mitwirkung der TeilnehmerInnen geplant und in ihrem methodologischen wie inhaltlichen Konzept weiterentwickelt. Die praktizierte Teilnehmerzentrierung ist beispielhaft. Die Beiträge der TeilnehmerInnen hatten nicht weniger Bedeutung als diejenigen der DozentInnen. 495 Kleingruppenarbeit und Plenarsitzungen wechselten einander ab, wobei die Methodik des „rapporteur“ sehr erfolgreich angewandt wurde.“

Jährlich wurde ein Programm resp. eine Veranstaltung umgesetzt. Die ersten drei Veranstaltungen fanden in Ländern des östlichen Afrika statt und die letzte Veranstaltung in Berlin. Die Teilnehmer blieben in den drei Veranstaltungen von 1993-1995 im Wesentlichen die gleichen. 500

Die erste Veranstaltung wurde in Karen/Kenia durchgeführt. Dort wurden Ansätze der Bildungsforschung vorgestellt und mit den Teilnehmern Projektideen zu den Themenfeldern „Gender and Sex Education“, „Vocationalisation of Education“ und „Educational Management and Curriculum“ erarbeitet.

505 Die zweite Veranstaltung fand in Dar-es-Salaam/Tansania statt. Dort wurden die Kenia-Veranstaltung evaluiert und die Projektideen zu Forschungsberichten erweitert. Außerdem konnten die Teilnehmer computergestützte Sozialforschung und Forschungsmethoden kennenlernen.

Die dritte Veranstaltung wurde in Mukono/Uganda durchgeführt. Die Daten aus der Feldforschung 510 wurden vorgestellt und die Teilnehmer bei der Datenanalyse beraten. Die Teilnehmer/-innen trafen andere Bildungswissenschaftler/-innen in Uganda und erlernten Publikationstechniken.

Die vierte und letzte Veranstaltung dieses Programms wurde in Berlin durchgeführt. Die Forschungsberichte wurden diskutiert, überarbeitet und einem deutschen Fachpublikum vorgestellt. 515 Auch wurden Schulerkundungen durchgeführt. Zudem wurde das Bildungssystem der

⁴³ Quelle: DSE-Publikation: Capacity Building in Educational Research in Africa: Empirical Insights into Qualitative Research Methodology (1997)

ehemaligen DDR erkundet wie auch Kontaktreisen in die Niederlande und nach Schweden durchgeführt.

Das Programmpaket wurde mit einer Nachkontaktveranstaltung in Kampala/Uganda abgeschlossen.

520 Irmgard führte folgende negative Bewertungen in ihrer Evaluation an:

- „Verkürzung von qualitativer Methodenlehre im Lehr-/Lernprozess aufgrund von Praxisverquickung
 - Fehlen einer Einführung in Erkenntnislehre und Phänomenologie verhindert die Vermittlung qualitativer Forschung. Eine konzeptionelle, philosophische Begründung ist unumgänglich.
- 525 - Fehlen von Begleit- und Nachkontaktmaßnahmen begünstigte, dass die Teilnehmer keine Curriculum-Reform in ihren Fachbereichen durchführten.
- Die Lehr-Lernerfahrung in den Workshops wurde nicht auf die Bildungsrealität des östlichen Afrika übertragen.“

2.2.6.2 Mitwirkung der Facilitator/-innen bei der Veranstaltung „Education and Social Change“

530

In diesem Programmpaket arbeiteten Horst, der Niederländer Steven Oema und der Schweden Anders Narman als Facilitator.

Horst und Wolfgang kannten sich von einer Anfrage seitens Wolfgang bezüglich qualitativer computergestützter Sozialforschung im Jahre 1988 <Wolfgang fragte Horst um seine Hilfe,
535 da die Afrikaner nicht mit qualitativer Forschung zurechtkämen. Horst meinte, die Afrikaner bräuchten andere, kleinteiligere Forschungsstrategien (S.F. Klara)>. Seit dieser Zeit arbeiteten sie immer wieder einmal in Projekten zusammen. Klara wurde durch Horst in ihrer Eigenschaft als qualitative Bildungsforscherin auf das Programm aufmerksam.

Ergebnis und Probleme: Der QUARESH-Newsletter wurde entwickelt und Forschungsberichte der Teilnehmer wurden veröffentlicht. Als problematisch erachtete Klara <die Zusammensetzung des Teams aus nur weißen Männern, den großen Druck auf die Facilitator/-innen, da sie gut bezahlt waren, und dass man sich unter Extrembedingungen auf das Vorhaben eingelassen habe, obwohl es nicht voraussetzungsfrei gewesen sei (S.F. Kara)>.

Irmgard merkte im Survey-Feedback an, <der Facilitator Narman habe kritisiert, dass die
545 Partnerin von Horst, d.i. Klara, als Privatperson und „mit Power“ in der dritten Veranstaltung (Uganda) kleinere Aufgaben übernommen habe. Narman stieg letztlich aus dem Programm aus S.F. Irmgard)>

⁴⁴ Evaluation des KUTERA-Programmpakets durch Irmgard (vgl. Kap. 5.2, Teil C)

2.2.7 CAERA-Programmpaket (1995 – 1998)

550 Im Anschluss an das KUTERA-Programmpaket wurde ein Programmpaket von CAERA zur „Qualitativen Bildungsforschung“ für Bildungsforscher/-innen aus Hochschulen durchgeführt.

2.2.7.1 Äußere Struktur

Es handelte sich um ein Programmpaket von fünf Einzelmaßnahmen, in denen „qualitative methods in empirical and educational research“ vermittelt wurden⁴⁵. Die erste und die letzte

555 Veranstaltung fanden in Deutschland und die übrigen drei Veranstaltungen in Afrika statt.

2.2.7.2 Ziele

Das Programmpaket hatte „capacity building“ zum Ziel: Kompetenzen für qualitative Forschung sollten gebildet, Netzwerke und Informationsaustausch zwischen den Teilnehmer/-innen aus verschiedenen Ländern Afrikas und ihren Institutionen aufgebaut oder intensiviert
560 werden. Außerdem sollte das Wissen der Teilnehmer über die Bildungssysteme in ihren Ländern erweitert werden. Die erworbenen Kompetenzen sollten sich in der Bildungsplanung und –verwaltung niederschlagen.

2.2.7.3 Facilitator/-innen

Die Facilitator/-innen wurden auf Vorschlag von Wolfgang in seiner Eigenschaft als Mitglied
565 der deutschen Vertretung von NORRAG⁴⁶ und auf Vorschlag des IDRC bestimmt. <Die Kriterien waren Erfahrung mit qualitativer Sozialforschung der Entwicklungs- und Schwellenländer und „records of accomplishment as scholars“ (S.F. Wolfgang)>. In dem Programmpaket arbeiteten in den ersten vier Veranstaltungen eine Norwegerin⁴⁷, Anders Narman, Horst, Klara und Njenga mit. <Zwischen den Facilitatoren gab es Spannungen (S.F. Klara)>. In der letzten
570 Veranstaltung arbeitete anstelle von Anders Narman Irmgard mit. Irmgard war der ZED von ihrer Tätigkeit als Facilitatorin in der Lehrerfortbildung in Chile (FB 22: Grundbildung) bekannt und wurde von der Referentin Dr. Jung vorgeschlagen.

Es gab auch Probleme: <Anders Narman wurde von den Teilnehmern als autoritär evaluiert und es gab immer wieder Konflikte im Team (S.F. Klara)>. Außerdem kritisierte Irmgard im
575 Survey-Feedback, dass <ihr Einsatz in der letzten Veranstaltung als Testlauf für die Veranstaltung „Education and Social Change“ angelegt war, ihr das aber nicht gesagt worden sei. Problematisch sei auch gewesen, dass eine Assistentin für Klara eine ganze Nacht durcharbeiten musste. Konflikte zwischen Klara und Irmgard habe es damals noch nicht gegeben, da Irmgard eine eigene Gruppe hatte. Irmgard fiel auf, dass Klara immer Publikationen ha-

⁴⁵ Quelle: Njenga: Enhancing Quality in Education. Eine Programmdokumentation von 1998.

⁴⁶ Das NORRAG vermittelt zwischen den internationalen entwicklungspolitischen Bildungsinstitutionen ERNESA (Wirkungsregion: Afrika) und REDUC (Wirkungsregion: Lateinamerika).

⁴⁷ Die norwegische Facilitatorin leitete die Parallelveranstaltung zu „Education and Social Change“, Einführung in qualitative Bildungsforschung für die Region Südafrika.

580 ben wollte. Ihr fiel auch auf, dass Horst autoritäre Züge zeigte, gegen welche sich Njenga gut zu wehren wusste. (S.F. Irmgard)>

2.2.7.4 Teilnehmer/-innen

Die Teilnehmer/-innen kamen aus Malawi, Simbabwe, Südafrika, Sambia und Deutschland.

Die Gruppe der Teilnehmer/-innen und Facilitator/-innen blieb in den ersten beiden Verans-
585 taltungen gleich. In der dritten Veranstaltung änderte sie sich geringfügig. Die Gruppen setzten sich in der vierten und fünften Veranstaltung so zusammen wie in der dritten.

Die Teilnehmer/-innen wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- Jüngerer Lebensalter
- Erfahrung in der Sozialforschung
- 590 - Erster akademischer Grad in Erziehung und Bildung
- Repräsentation ihrer Institution
- Parität von Männern und Frauen
- Relevantes Forschungsprojekt, gefördert vom IDRC

2.2.7.5 Inhaltliche Struktur

595 Die erste Veranstaltung fand 1995 in Zschortau/Deutschland statt. Die Inhalte waren einführende Vorträge in das qualitative Forschungsparadigma und in die Methoden von Interview und Beobachtung, Präsentation wie auch Diskussion der „drafts“ der Teilnehmer/-innen, EDV für Sozialwissenschaftler und Erkundungen von staatlichen Bildungseinrichtungen. Diese einführende Veranstaltung hatte zum Ziel, die Teilnehmer für das qualitative Paradigma zu
600 sensibilisieren.

Die zweite Veranstaltung fand 1996 in Harare/Simbabwe statt. Themen waren Datenerhebungspraxis, Vorträge über das Verhältnis von Datenerhebung und –analyse, Erkenntnisinteresse, Forschungswirklichkeit. Es fanden auch Exkursionen zu Bildungseinrichtungen <Schulerkundungen (S.F. Klara)> und Industrieunternehmen statt.

605 Die dritte Veranstaltung wurde 1996 in Zomba/Malawi durchgeführt. Themen waren Präsentationstechniken, Beurteilung der in der zweiten Veranstaltung verwendeten Techniken der Datenverarbeitung, Diskussion der „proposals“ der Teilnehmer und Vorträge über Computeranwendung, wissenschaftliches Schreiben und Textanalyse.

Die vierte Veranstaltung wurde 1997 in Lusaka/Sambia durchgeführt. Thema war die Fertig-
610 stellung der Forschungsberichte der Teilnehmer. Die Aspekte „gender“, „technique“ und „attitude“ wurden dabei erörtert und die Berichte in einigen Punkten diskutiert.

Die letzte Veranstaltung des Programmpakets fand 1998 in Berlin statt⁴⁸. Themen waren Diskussion der Forschungsberichte im Zielrahmen ihrer Publizierung sowie Erkundungen von staatlichen Bildungsinstitutionen und Bibliotheken. Zudem wurden kulturelle Freizeitaktivitäten und Exkursionen wahlweise in die Niederlande⁴⁹ oder nach Schweden durchgeführt.

„At the organizational and logistical level, there were complaints about: poor coordination (...) often slow communication between themselves and the various coordinating units; unclear demarcation of roles and responsibilities (...) unequal funding of the trainees' research projects. (...) Such confusion [with regard to the responsibilities of resource persons] resulted in some tension among the resource persons on the one hand and between the resource persons and trainees on the other“⁵⁰.

Als umfassendes Problem präsentierte sich mangelnde Kohäsion bzw. „too much flexibility“, und zwar wie folgt:⁵¹

- „lack of workshops
- lack of systematic approach (introducing and teaching qualitative research methodology)
- lack of continuity with regard to both, the resource persons and trainees“

Außerdem bemängelte Njenga die Uneinheitlichkeit der Teilnehmergruppe in Bezug auf ihr Vorwissen zur qualitativen Forschung sowie der zu geringe Umfang an Übungszeit für Computeranwendung und Berichterstellung.

Klara beurteilte im Survey-Feedback die Veranstaltung so: <Die Erträge aus der Veranstaltung seien Manual und Veröffentlichungen. Die Probleme hätten darin bestanden, dass das Team personellen Austausch erfahren hätte, quantitative Projekte aufgenommen worden seien und der Einstieg in die ehemalige DDR schwierig gewesen sei. Problematisch sei auch gewesen, dass nur Texte zur Lektüre verteilt worden seien, aber keine Diskussionen stattgefunden hätten (S.F. Klara)>

2.2.8 BOLESWANA-Programmpaket (1998 - 2001)

1997 beteiligte sich die ZED an einem sog. strategischen Treffen, um ein Programmpaket⁵² zu entwerfen, worin die Veranstaltung „Education and Social Change“ ihrer Grobcharakteristik nach als Einzelmaßnahme enthalten ist. Das Programmpaket beinhaltete Fortbildungsmaßnahmen, zum einen für Bildungsforscher/-innen und zum anderen für Dokumentationsfachkräfte. Als Richtziel wurde formuliert, Bildung und Ausbildung in den Ländern des südlichen und östlichen Afrika, das sind Botswana, Lesotho, Swasiland und Namibia – daher die

⁴⁸ vgl. Dokumentation durch Klara

⁴⁹ Von 1997 ab führten die ZED und das IDRC im Rahmen der niederländischen EZ Politikdialog-Programme für Bildungsforscher/-innen aus Ländern des östlichen Afrika durch.

⁵⁰ Evaluation des CAERA-Programms von Njenga vom Juli 1998

⁵¹ Evaluation des CAERA-Programms von Njenga vom Juli 1998

⁵² Bei der Konzeption des Programmpakets handelt es sich um einen Vorentwurf zum Programmpaketantrag „P4 für ERNESA“ vom 9.2.98 und wird hier unter „P2-12-1“ geführt.

Programmbezeichnung BOLESWANA – und außerdem besonders in den Bezugsländern von ERNESA qualitativ zu verbessern.

Im Folgenden werden nur diejenigen Aspekte genannt, die im Entwurf zur Fortbildungsmaß-
645 nahme der Bildungsforscher/-innen stehen.

2.2.8.1 Zeitlicher Umfang und formale Struktur

Die Durchführung des Programmpakets wurde für die Zeit von 1999 bis 2001 geplant und „die Fortsetzung des Programmpakets mit dem Partner ERNESA in Betracht gezogen“⁵³:

„Das Training von Bildungsforschern erfolgt nach dem in Vorläuferveranstaltungen erprobten Modell.
650 Drei subregionale, aufeinander aufbauende Seminare, zwei davon in der Zielregion und eines in Deutschland (SE...) werden durchgeführt.“

Dieses Programmpaket veranschaulicht Abb. 8:

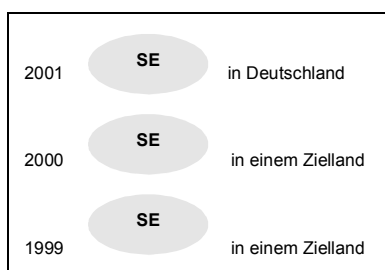
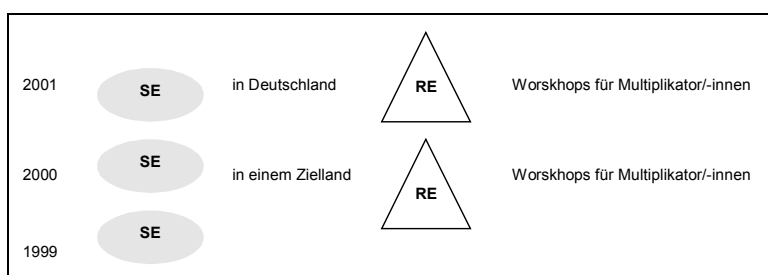


Abb. 8: BOLESWANA-Programmpaket, 1. Planungsstand

655 „Auf Initiative der jeweils lokalen Institutionen (bzw. von Teilnehmern) und mit deren finanzieller Beteiligung sind kleinere Workshops für Multiplikatoren vorgesehen, die im Rahmen der vier Referentsendungen (RE...) unterstützt werden.“

Dieses Programmpaket veranschaulicht Abb. 9:



660 **Abb. 9:** BOLESWANA-Programmpaket, 2. Planungsstand

„Das Nachkontaktseminar (NK...) ist seit längerer Zeit in der Planung und bringt die Teilnehmer aus dem Veranstaltungszyklus 1992-1995 für die ostafrikanischen Länder Kenia, Tansania und Uganda zusammen (...). Eine weitere Nachkontaktveranstaltung (NK...) (...) ist für die Teilnehmer an den Vor-

⁵³ Quelle: Entwurf des Programmpaketes seitens ZED und ERNESA von 1999

läuferprogrammen 1995-98 aus den Ländern Malawi, Sambia und Simbabwe im Jahre 2000 vorgese-
 665 hen (...).“

Dieses Programmpaket veranschaulicht Abb. 10:

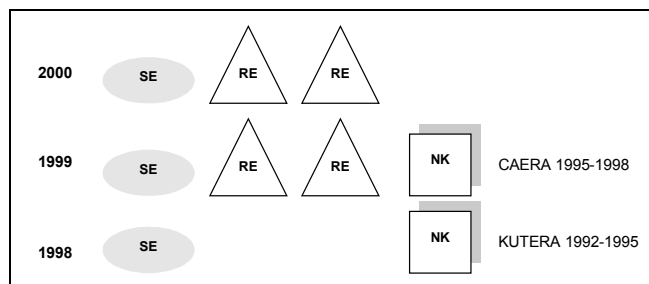


Abb. 10: BOLESWANA-Programmpaket, 3. Planungsstand

„Am Ende des Programmzyklus für die Zielgruppe Bildungsforscher steht ein Seminar (SE...) in einer
 670 DSE-Tagungsstätte (...). Für dieses letzte Seminar [werden] wie bei Abschlußveranstaltungen der
 vorausgegangenen Zyklen (...) Exkursionen in ein oder zwei Nachbarländer Deutschlands angest-
 rebt.“

Dieses Programmpaket veranschaulicht Abb. 11:

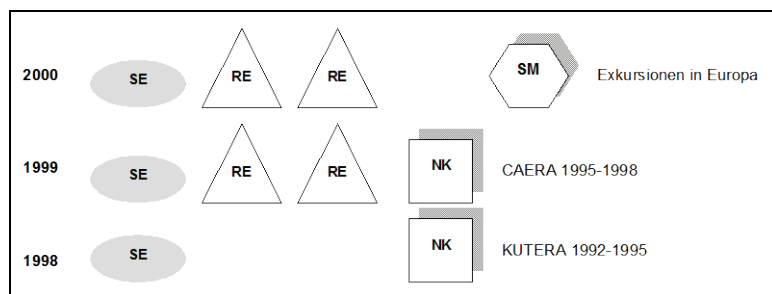


Abb. 11: BOLESWANA-Programmpaket, letzter Planungsstand

2.2.8.2 Ziele

Folgende Ziele wurden für die Fortbildung der Bildungsforscher/-innen definiert:⁵⁴

- „die Notwendigkeit qualitativer empirischer Untersuchungen zu erkennen und zu begründen
- die Einsatzmöglichkeiten für empirische qualitative Untersuchungen zu beurteilen
- 680 - bildungspolitisch relevante Probleme als Forschungsprojekte darzustellen
- die richtige Methodenauswahl zu treffen
- eine empirische Feldforschung zu organisieren
- die gewonnenen Daten unter Einsatz von modernen Instrumenten auszuwerten und sie zu inter-
 pretieren
- 685 - Forschungsberichte in einer für politische und administrative Entscheidungsträger und Praktiker
 nutzbaren Form zu erstellen

⁵⁴ Quelle: Entwurf des Programmpaketes seitens ZED und ERNESA von 1999

- die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in den Herkunftsinstitutionen und in NROs des Bildungssektors weiterzugeben
- eine Institutionalisierung von Bildungsforschung in den regulären Ausbildungsgängen und damit den Aufbau von eigenständigen Analyse- und Forschungskapazitäten für länderspezifische Politikberatung zu unterstützen.“

2.2.8.3 Ausrichtung und Inhalte

Die Inhalte des sog. Trainings für die Bildungsforscher/-innen sollten auf Gender-Fragen gerichtet sein, d.h. es wurden „Lernforschungen, kleinere empirische Untersuchungen aus Aufgabenbereichen der Teilnehmer zu Genderthemen bzw. Problemen mit Genderdimension so bearbeitet, daß die Genderproblematik als inhaltliche und methodische Querschnittsfrage behandelt wird“⁵⁵.

Folgende Inhalte wurden formuliert⁵⁶:

- „Familiarisierung mit der in der Region noch wenig bekannten qualitativen Bildungsforschung
- Vermittlung von theoretischen und praktischen Kenntnissen über qualitative Bildungsforschung durch eigene kleinere empirische Untersuchungen als sog. Lernforschungen über praktische Probleme aus der Arbeitspraxis
- Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten beim Einsatz von EDV als Forschungshilfsmittel
- Gemeinsame Erarbeitung von Problemlösungen zwischen den Teilnehmern und den Ressourcenpersonen
- Abfassen von Forschungsberichten und Formulierung von Handlungsempfehlungen
- Erarbeitung von Disseminations- und Umsetzungsstrategien
- Diskussion der Forschungsergebnisse und Empfehlungen mit politischen und administrativen Entscheidungsträgern“

⁵⁵ Quelle: Entwurf des Programmpakets seitens ZED und ERNESA von 1999

⁵⁶ Quelle: Entwurf des Programmpakets seitens ZED und ERNESA von 1999

2.3 Die Veranstaltung „Education and Social Change“

Bei der nachfolgend dokumentierten Veranstaltung „Education and Social Change“⁵⁷ handelte es sich um eine Sonderform des „joint training programme“, die Wolfgang Sandwichprogramm nannte. Es besaß Elemente eines Programmpakets, da in allen Teilen dieselben Teilnehmer und dieselben Facilitatoren mitwirken sollten. Wolfgang zufolge sollte die Veranstaltungsform abweichen: Zwei Langzeitveranstaltungen (LT) oder mit anderen Worten zwei Blöcke würden in diesem Programm eine Zwischenzeit zur Feldforschung und zur gewohnheitsmäßigen Berufsausübung in den Heimatländern umschließen. Der erste Block wurde auf die Zeit vom 19.7.1998 bis 5.9.1998 gelegt und dauerte damit sieben Wochen; der zweite Block wurde auf die Zeit vom 3.1.1999 bis 31.1.1999 terminiert und umfasste damit vier Wochen⁵⁸.

Eine Bedingung für dieses außergewöhnliche Programm war, dass im Jahre 1997 alle Zentralstellen vom BMZ aufgefordert waren, in Deutschland vermehrt Fortbildungsprogramme anzubieten, um die Tagungsstätten der DSE auszulasten und den Wirtschaftsstandort Deutschland im Ausland bekannter zu machen. Mindestens ein Langzeitprogramm sollte jährlich in Deutschland durchgeführt werden⁵⁹. Da die DSE überwiegend im Ausland Programme durchführte, und zwar in der Regel die für effektiver erachteten Kurzzeitprogramme, entwickelten Wolfgang und sein Kollege und Leiter des FB 22, Udo Bude, die Sandwichform.

2.3.1 Veranstaltungsentwurf vom Mai 1997

Im Mai 1997 entwarf Horst ein Konzept für die Fortbildung von Bildungsforscher/-innen aus ERNESA-Ländern, die er in seinem Konzept als „Langzeitprogramm der DSE/ZED für afrikanische Dozenten und Dozentinnen in Berlin“ bezeichnete⁶⁰.

2.3.1.1 Teamorganisation

Horst schlug Klara und Irmgard als Facilitatorinnen vor. Außerdem meinte er, dass weitere Facilitator/-innen hinzugezogen werden müssten, dass Aufgaben und Verantwortungsbereiche den Facilitatoren klar zuzuordnen sowie das „Arbeitssteam“ als entscheidende Struktur der Arbeit und Zusammenarbeit grundlegend beizubehalten seien.

⁵⁷ Das Programm wurde bei der ZED als LT-221-206-98/99 geführt.

⁵⁸ Der zweite Block begann eine Woche später als geplant. Die zeitliche Verlegung wurde im ersten Block beschlossen.

⁵⁹ Quelle: Befragung von Wolfgang per e-mail vom 2.6.1999

⁶⁰ Quelle: Programmskizze von Horst vom 12.5.97

⁶⁰ Quelle: Programmskizze von Horst vom 12.5.97

⁶⁰ Quelle: Programmskizze von Horst vom 12.5.97

740 **2.3.1.2 Inhaltliche Struktur**

Horst entwarf zwei Hauptkurse und mehrere Tutorials, die er alle ineinander gefügt sah. Für den einen Hauptkurs, „Empirische Bildungsforschung“, sah sich Horst selbst verantwortlich; bei der Konzeption des anderen Hauptkurses, „Reformpädagogische Ansätze im deutschen Bildungssystem“, formulierte er die Zuständigkeit von Irmgard und Klara.

745 Den ihm selbst zugedachten Hauptkurs „Empirische Bildungsforschung“ charakterisierte Horst so: „Schon zu Beginn sollten die Teilnehmer einbezogen werden, indem die Intention des Programms dargelegt und diskutiert wird. Aus dieser Eingangssituation können sich bereits Änderungen ergeben“⁶¹. Weiterhin äußerte sich Horst zu den Arbeitsformen, die er hauptsächlich in „praktischen Anwendungen“ und der Arbeit in „(Klein-)Gruppen“ sah. Als
750 Veranstaltungsinhalte plante Horst den qualitativen Forschungsansatz aus dem Stand der empirischen Sozialforschung in Afrika zum Gegenstand zu haben und Analysen von qualitativen und quantitativen Daten durchzuführen. Die Teilnehmer/-innen sollten Forschungsprojekte realisieren.

Für den anderen Hauptkurs waren Erkundungen in Schulen und Hochschulen sowie in anderen
755 re Bildungseinrichtungen geplant.

Die Veranstaltung sollte wie von Klara im Survey-Feedback geäußert <eine Weiterentwicklung der Vorläuferprogramme KUTERA und CAERA sein (S.F. Klara):

- „Geschlechtergemischtes, noch weißes Team
- Ausweitung der Erkundungen in der ehemaligen BRD und Kooperationsberichte
- 760 - Zusätzlich EDV
- Zusätzliche Workshops: Creative Writing, Zukunftswerkstatt“

Die Ziele wurden gleich gesetzt wie in den Vorläuferprogrammen von KUTERA und CAERA:

- Projektberichte
- Teilnehmer/-innen aus verschiedenen Ländern
- 765 - Ansatz: Produkt – Erfahrung – Handlung – Kooperation
- Weiterführung von der Projektidee zum Forschungsbericht mit einer Feldforschungsphase
- Qualitative Forschung>

⁶¹ Quelle: Programmskizze von Horst vom 12.5.97

2.3.2 Strategisches Treffen von Programmleitern und Facilitator/-innen (Aug. 1997)

770

Im Anschluss an das CAERA-Programm berief Wolfgang in Abstimmung mit dem ERNESA im August 1997 ein sogenanntes strategisches Treffen zur Perspektivplanung der vorausgegangenen Veranstaltungen ein: „The [ZED] of DSE instead of just utilizing already existing courses in Germany decided to develop a training programme based on its priority work areas thus completing the programmes run abroad“⁶².

775

An der Sitzung nahmen folgende Personen teil: ehemalige Teilnehmer/-innen des KUTERA-Programms, ehemalige Facilitator/-innen des CAERA-Programms und die angedachten Facilitator/-innen: Horst, Irmgard, Njenga, Nherera, Okuni und Tembe.

780

Folgende Merkmale der Anschlussveranstaltung respektive der Veranstaltung „Education and Social Change“ wurden festgehalten⁶³:

Veranstaltungszeit: Semesterferien an den Universitäten der Teilnehmer/-innen

- Teilnehmerauswahl

785

„Rather have larger teams of 6 and fewer countries potentially forming a (sub)regional cluster to ensure team participation from each country (Educational Research, Ministries of Education (planning), CDC, Institutions of Education, Inspectorate) and possible subregional cooperation. Groups should have a (potential) working relationship which will be strengthened by working in a division of labour on a sort of actions research; chances for mutual support in implementation increase. Selection crucial, special selection sessions, use existing partner relationships incl. Trainees to identify possible candidates. Get c.v.“

790

In order to profit from Eastern African follow-up workshop and its logistical opportunities for travel and networking use the same 4 countries (Kenya, Tanzania, Uganda, Ethiopia).“

- Charakter der Veranstaltung

795

„[a] three phase programme structure with a strong practice/action orientation“ und „The two broad areas for the training programme, learning environment and research training seem to be valid areas for a training programme bringing people to Germany“.

- Inhaltliche Vorschläge

800

„Given the interinstitutional and interdisciplinary composition of the participants a limitation on qualitative research is not advisable. Rather broader analytical and assessment skills. Important is the interpretation of statistical data, knowledge about their availability and access to them, nature and quality of data

New medias

Research and Dissemination, Research and Policy

German history, culture, education, politics, role of parties, trade unions, NGOs, civic society,

⁶² Quelle: Ergebnisprotokoll zur Sitzung von Wolfgang vom 17.8.97

⁶³ Quelle: Ergebnisprotokoll zur Sitzung von Wolfgang vom 17.8.97

German development cooperation

805 global politics and international cooperation, role of World Bank and other international organisations

community participation, accountability, evaluation, inspection, testing, curriculum, improving teaching, women education, environmental education, civic education“

- Veranstaltungssitzung

810 „Lernwerkstatt of Humboldt-University as a model to be installed in the countries“

- Veranstaltungsziele

„establish longer term partnership of participants with a German school class [mutual learning]“

linking of school nets in Africa and Germany

exchange relationships for students

815 long-term pairing of researchers from Africa with a German researcher“

Teil C: Strukturelemente und Verlauf

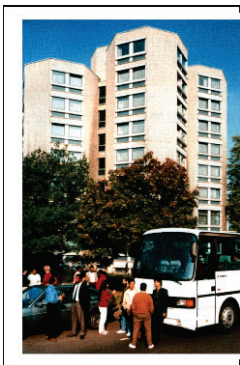
1. Veranstaltungsort

Die Veranstaltung fand in der Berliner Tagungsstätte der DSE in der Rauchstraße statt⁶⁴. Die

820 Rauchstraße liegt südlich des Stadtparks „Tiergarten“, im Repräsentationsviertel der Bundesrepublik. Die Liegenschaft bestand aus zwei Gebäuden, die fußläufig voneinander entfernt waren.

Das eine Gebäude, die eigentliche Tagungsstätte, stammte aus den 1950er Jahren und war funktionell wie folgt gegliedert:

- 825 - Mehrere Türme:
Dort befanden sich die Apartments der Teilnehmer. Außerdem waren ein Fernsehraum, ein Waschmaschinenraum und Kopiergeräte vorhanden.
- Ein zweigeschossiger Anbau:
Dort war die Zentralstelle für öffentliche Verwaltung (ZÖV) der DSE untergebracht sowie Kopier-
830 und Faxgeräte.
- Ein zweigeschossiger Verbindungstrakt:
In dessen Erdgeschoss befanden sich das Foyer mit Rezeption und Telefonzentrale, das Büro des Tagungsmanagements, der Speisesaal, der Computerraum und mehrere, kleinere Seminarräume. Für die Veranstaltung wurden ein Seminarraum als Veranstaltungsbüro und bei Bedarf zwei weitere
835 Räume für Kleingruppenarbeit genutzt. Im ersten Stock befanden sich ein Foyer mit Flügel, das für Feierlichkeiten genutzt wurde, und ein großer Seminarraum, der im Rahmen der Veranstaltung für Plenarsitzungen oder Gruppenarbeit verwendet wurde.



840 **Abb. 12:** Veranstaltungsort: Tagungsstätte in der Rauchstraße/Berlin

Vom Foyer des Erdgeschosses aus gelangte man in einen kleinen Garten, in dem Barbecues ausgerichtet werden konnten.

Im Untergeschoss befanden sich Partykeller, Tischtennisraum und Küche.

⁶⁴ Die Berliner Liegenschaften in Reihewerder und in der Rauchstraße waren bis zum Jahr 2000 angemietet und wurden im Zuge der Bonn-Berlin-Konvention nach Bonn verlegt. Im Jahr 2004 wurde die Tagungsstätte abgerissen.

Das andere Gebäude war eine Villa aus der Gründerzeit, in dem die Materialbewirtschaftung
845 der Tagungsstätte untergebracht war. Dazu zählten Poststelle, Fahr- und Fuhrdienst, Materi-
alausgabe und Druckerei.

Den Veranstaltungsort beurteilte die Facilitatorin Klara wie folgt:

„Widersprüchlich ist der Tagungsort in der Rauchstraße im Zentrum Berlins zu sehen. Einerseits er-
möglichte dieser Tagungsort den Teilnehmern hohe selbständige Mobilität und leichten Zugang zu
850 vielfältigen Angeboten und Möglichkeiten der Großstadt, auf der anderen Seite erschwerte dieser
Tagungsort die Konzentration auf individuelle Arbeit (sowohl Lektüre als auch Verbesserung der For-
schungsberichte“⁶⁵.

Klara äußerte im Survey-Feedback, dass <der Veranstaltungsort mit seiner Holzvertäfelung
und ohne Blumen- und Pflanzenschmuck Sterilität und distinguierte Eleganz ausstrahle (S.F.
855 Klara)>.

2. Zeiträumliche Struktur der Veranstaltung

Der erste Veranstaltungsblock fand vom 19.7.1998 bis 5.9.1998 statt und dauerte damit sie-
ben Wochen. Vergleiche dazu Abb. 13. Diese zeitliche Lokalisierung sahen die Facilitator/-
innen als ungünstig an: „Obwohl wir zunächst die zeitliche Lokalisierung dieser Weiterbildung in den
860 Berliner Schulferien problematisch fanden (...)“⁶⁶ und „In the fourth week, because of the holidays the
groups could not visit schools so they included explorations in industry and politics in Berlin as condi-
tions of education“⁶⁷.

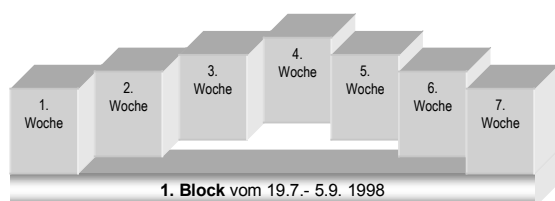


Abb. 13: Zeitstruktur des ersten Veranstaltungsblocks

865

⁶⁵ Quelle: Seminarbericht (Kurzfassung) von Klara von 3/1999

⁶⁶ Quelle: Seminarbericht (Kurzfassung) von Klara von 3/1999

⁶⁷ Quelle: Exploring African-German Relations in Berlin, hg. von Klara (9/1998)

Der zweite Veranstaltungsblock fand vom 10.1.1999 bis 6.2.1999 statt und dauerte damit vier Wochen. Vergleiche dazu Abb. 14:

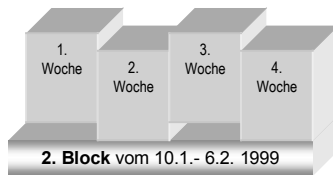


Abb. 14: Zeitstruktur des zweiten Veranstaltungsblocks

870 Der erste Block wurde in der Zeit vom 8.1.1998 bis 19.7.1998 in elf Planungssitzungen vorbereitet.

Zur Vorbereitung des zweiten Blocks wurde in der Blockzwischenzeit eine Vorbereitungssitzung abgehalten und unmittelbar vor Veranstaltungsbeginn wurden mehrere Sitzungen konzentriert.

875 Die Blockzwischenzeit nutzten die Teilnehmer/-innen zur Erledigung veranstaltungsbezogener Aufgaben und zur Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeiten in ihren Heimatländern. Zur Einschätzung dieser Struktur äußerte sich Klara wie folgt:

„Zwei mehrwöchige Arbeitsphasen in [Deutschland] haben Vorteile für ein integriertes Veranstaltungskonzept, mit dem anspruchsvolle Ziele erreicht werden können, jedoch auch Nachteile. Insgesamt fast

880 ein Vierteljahr in [Deutschland] zu sein, brachte für viele der Teilnehmer und vor allem Teilnehmerinnen aufwendige Vor- und Nacharbeiten in ihren Institutionen sowie eine sehr lange von vielen als schmerzlich empfundene Abwesenheit von ihren Familien“⁶⁸

⁶⁸ Quelle: Seminarbericht (Kurzfassung) von Klara von 3/1999

3. Erster Veranstaltungsblock

885 3.1 Dauerhafte Elemente

Dieses Kapitel stützt sich auf die Beobachtungen und Protokolle von Sabine sowie auf Handreichungen und Materialien der Veranstaltung: < Materialien für die Teilnehmer: Tagungsmappe, DSE-Publikationen, Per diem, Kopien, BVG-Karte [d.i. Fahrschein für öffentlichen örtlichen Nahverkehr, die Verf.], Aufnahmegeräte, Lehrmittel: Computer, Tafel, Overhead-
890 Projektor, Metaplantafeln, Blumenschmuck, farbige Ausstellungstische, Videos, Filme, Bibliothek (S.F. Klara)>.

3.1.1 Sitzungsorte, Verpflegung und Tagesstruktur

In der Regel wurden die Sitzungen in der Tagungsstätte abgehalten. Dort wurden gewöhnlich die Mahlzeiten eingenommen. Ausnahmen bildeten externe Unternehmungen wie Er-
895 kundungen, Feste oder Aktivitäten des kulturellen Begleitprogramms.

Für die Mahlzeiten legte das Team folgende Zeiten fest:

Tab. 6: Tagesstrukturierung im 1. Block durch Mahlzeiten

8 Uhr bis 9 Uhr	Frühstückszeit (Buffet)
11 Uhr bis 11.30 Uhr	Tee- und Kaffeepause
13 Uhr bis 14 Uhr	Mittagessen
16 Uhr bis 16.30 Uhr	Tee- und Kaffeepause
19 Uhr bis 20 Uhr	Abendessen

„Der Tagesplan hatte weitgehend den gleichen Ablauf. Er begann mit zwei Stunden Computertraining
900 (9.00 Uhr bis 11.00 Uhr). Weitere Zeitblöcke (11.30 Uhr bis 13 Uhr, 14.30 Uhr bis 16.00 Uhr, 16.30 Uhr bis 18.00 Uhr) wurden für Plena, Arbeit in thematischen Gruppen, individuelle Arbeit sowie für Besichtigungen genutzt“⁶⁹.

Es waren auch Probleme erfahrbar: Das eine und andere Teammitglied änderte zuweilen die eine oder andere Essenszeit und zeigte diese Änderung nicht innerhalb der vom Tagungs-
905 management gesetzten Frist an. Man konnte sich nicht kurzfristig von den Mahlzeiten abmelden. Die Mahlzeiten entsprachen Standards von Hotels und waren kostspielig: „Zweifelhaft erscheint die aufwendige Unterbringung und Verpflegung. Was vielleicht durch kostengünstigere Unterbringung und Mahlzeiten an finanziellen Mitteln einzusparen wäre, könnte genutzt werden, um den TeilnehmerInnen Beihilfen zum Erwerb einer technischen Ausstattung für qualitative Forschung zu-

⁶⁹ Quelle: Seminarbericht (Kurzfassung) von Klara von 3/1999

910 kommen zu lassen, z.B. neben Abhörgeräten auch Computer⁷⁰. Dies wurde im Team problematisiert.

3.1.2 Zuständigkeit und Funktion von FB 21, Tagungsstätte und Team

3.1.2.1 Fachbereich 21

915 Wolfgang zeigte seine Zuständigkeit für die Veranstaltung. Er nahm an der Eröffnung, an halböffentlichen Sitzungen, an der Abschlussevaluation und an zäsursetzenden Festen teil. Wenn Wolfgang wegen anderer Veranstaltungen oder wegen Arbeitsterminen nach Berlin kam, beteiligte er sich an Teamsitzungen, Veranstaltungssitzungen und an informellen Aktivitäten.

920 Frau Steiner war für den gesamten organisatorischen Rahmen zuständig, insbesondere für die Koordination, die Aufsicht über das Budget, Vertragsabschlüsse, An- und Abreisemodalitäten der Teilnehmer/-innen, Anmietung von Räumen und Versand von Publikationen. Sie nahm mit Teammitgliedern Kontakt auf, wenn Dinge vom Team nicht erledigt waren oder wenn sie Informationen brauchte.

925 3.1.2.2 Dienste der Tagungsstätte

Folgende Dienste der Tagungsstätte wurden in diesem Block in Anspruch genommen:

- Das Tagungsmanagement
- Die Materialausgabe
- Die Druckerei

930 - Der Fahr- und Fuhrdienst

3.1.2.3 Team

Core-Team resp. Facilitator/-innen

Zwischen dem FB 21 und den Facilitator/-innen wurden folgende Verantwortlichkeiten abgesprochen: Wöchentliche Verantwortung eines Teammitglieds <nach gemeinsamer Planung
935 (S.F. Klara)>. Horst ist für das Computertraining verantwortlich, Klara für die Handbibliothek. Horst, Klara und Irmgard sind für die wöchentliche Evaluation und das Wochenendprogramm zuständig. Njenga ist für die endgültige Auswahl der Teilnehmer zuständig⁷¹. Er führte Gespräche mit den Bewerbern in Afrika <aufgrund ihrer Bewerbungsunterlagen (S.F. Irmgard)>

In der Planungs- und Realisierungsphase der Veranstaltung zeigten sich folgende Konstellationen:
940 Das Core-Team stimmte das Programm mit dem FB 21 und den afrikanischen Kooperationspartnern ab. Die deutschen Facilitator/-innen hatten die Verantwortung für die Pla-

⁷⁰ Quelle: Seminarbericht (Kurzfassung) von Klara von 3/1999

⁷¹ Quelle: Programmantrag

nung und Durchführung der Veranstaltung. Sie suchten Sitzungsliteratur aus, bestellten diese über den FB 21 und stellten eine Handbibliothek zusammen⁷². Außerdem wirkten sie bei der Teilnehmerauswahl mit. Auch übertrugen sie während der Veranstaltung den Teilnehmer/-innen Aufgaben wie zum einen die Erstellung von Sitzungsprotokollen für die Dokumentation der Veranstaltung und zum anderen die Erstellung von Berichten über die Erprobung qualitativer Methoden (Interviewergebnisse, „log“)⁷³. Für das täglich stattfindende Computertaining war Horst und für den ebenfalls täglich stattfindenden Deutschunterricht war Irmgard verantwortlich.

950 **Assistentinnen**

Zwischen dem FB 21 und den Assistentinnen wurden folgende Verantwortlichkeiten vereinbart: Friederike trägt die Verantwortung für die Handkasse und für das Abendprogramm. Sabine ist gemeinsam mit Horst für das Computertaining zuständig und soll auch die Dokumentation der Gesamtveranstaltung erstellen⁷⁴.

955 In der Planungs- und Durchführungsphase der Veranstaltung zeigten sich folgende Konstellationen: Friederike zeigte sich überwiegend für die persönlichen Anliegen der Teilnehmer/-innen zuständig wie z.B. Arztbesuche, Einkäufe, sonstige Besorgungen, Hin- und Rückflüge. Friederike war in einzelnen Sitzungen anwesend. Sabine wirkte als Tutorin für das Computertaining; dort leitete sie die Anfängergruppe, assistierte in Computersitzungen und betreute die Teilnehmer/-innen in der anschließenden, freien Zeit zur Übung am Computer. Sabine
960 organisierte den Wochenendausflug und dokumentierte die Veranstaltung durch Video, Audio und Protokolle. So oft wie möglich war sie in den Sitzungen anwesend. Die Assistentinnen setzten die Infrastruktur des Büros instand und führten Kopier- und Druckaufträge aus.

Sowohl von den Assistentinnen als auch von den Facilitatoren

965 **ausgeführte Tätigkeiten**

Je nach Sitzungsgegenstand fertigte das jeweilige Teammitglied Sitzungsmaterialien an oder stellte diese bereit.

Überwiegend und in der Regel gestaltete das Core-Team die Veranstaltungssitzungen, einige Sitzungen führten die Assistentinnen durch. Bei Gruppenarbeit zog der jeweilige Sitzungsleiter in der Regel die anderen Facilitator/-innen heran und manchmal zusätzlich die
970 Assistentinnen.

Friederike kümmerte sich manchmal mit Irmgard, manchmal mit Klara um die Organisation der Mahlzeiten. Sie nahm mit Irmgard die Beschriftung der Informationstafeln vor.

⁷² Das Literaturverzeichnis für die Handbibliothek und für die Sitzungen enthält Kapitel 2.3 (Teil D).

⁷³ vgl. Quellenverzeichnis im Anhang.

⁷⁴ Quelle: Programmantrag

Überwiegend die Assistentinnen kümmerten sich um die Organisation des kulturellen Begleitprogramms einschließlich der Fahrdienste und erledigten die Korrespondenz. Auch Horst, Klara oder Irmgard übernahmen solche Tätigkeiten.

Horst und Sabine kümmerten sich um die technische Ausstattung des Computerraums.

Core-Team und Assistenz waren für die Teilnehmer/-innen Ansprechpartner in organisatorischen Fragen und vermittelten zwischen Dienststellen in der Tagungsstätte und den Teammitgliedern. Darüber hinaus zeigte sich das Core-Team als Ansprechpartner für die Teilnehmer/-innen in Fragen des Sitzungsgegenstandes.

Core-Team und Assistentinnen nahmen mit den Teilnehmer/-innen gemeinsam die Mahlzeiten ein und mindestens ein Teammitglied begleitete die jeweilige kulturelle Aktivität.

3.1.3 Sitzungsstruktur

Der Veranstaltungsblock wurde in Wocheneinheiten untergliedert. Jede Woche ließ einen inhaltlichen Schwerpunkt erkennen⁷⁵:

Die erste Woche wurde für das Kennenlernen des Veranstaltungsortes und der Mitwirkenden der Veranstaltung genutzt. Außerdem erhielten die Teilnehmer/-innen eine Einführung in Gegenstandsbereiche der Veranstaltung, und sie erprobten Arbeitsmethoden.

Von der zweiten bis zur sechsten Woche wurde wöchentlich eine Forschungsmethode behandelt:

„In dem ersten Seminar im Sommer 1998 stand jeweils eine Woche eine qualitative Forschungsmethode im Zentrum der Vermittlung und Erfahrung (4 Wochen). Vermittelt wurden Beobachtung, Interview, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalyse, Schreiben eines Feldtagebuchs (log)“⁷⁶.

995

⁷⁵ Quelle: Wochenplan an Metaplantafel (Foto)

⁷⁶ Quelle: Seminarbericht (Kurzfassung) von Klara von 3/1999

Die Forschungsmethoden wurden in Vorträgen vorgestellt und dann erprobt:

„In der anderen Hälfte der Seminarzeit (3 Wochen) konzentrierte sich die Arbeit auf den Austausch, die Beratung und Überarbeitung der Projektpläne [d.i. „drafts“] in thematischen Gruppen, sowie auf ihre individuelle Verbesserung“⁷⁷.

1000 Die letzte Woche wurde für die Fertigstellung der Berichte und für die Abschlussevaluation genutzt.

3.1.3.1 Informationsübermittlung an die Teilnehmer/-innen

Organisatorische Hinweise und Arbeitsaufgaben wurden gegebenenfalls mündlich übermittelt respektive auf Stellwänden ausgehängt⁷⁸.

1005 Diese waren:

- Wochenplan
- Ergebnisse der Wochenevaluation
- Ständige Aufgaben mit namentlicher und terminlicher Zuordnung wie z.B. Sitzungsprotokolle, Berichte der Praxiserkundungen

1010 - Sitzungsbezogene Aufgaben mit namentlicher und manchmal terminlicher Zuordnung wie z.B. Gruppeneinteilungen, Lektüreaufgaben

- Organisatorische Aktualitäten wie z.B. Treffpunkte, Wegbeschreibungen

3.1.3.2 Erweiterte Teamsitzung

Teamsitzungen mit Repräsentanten der Teilnehmer sollten eingerichtet werden. Die Teil-

1015 nehmer/-innen wählten dazu pro Land eine Person als Repräsentanten. Die Repräsentant/-innen sollten mit dem Team zu einer sogenannten erweiterten Teamsitzung zusammenkommen und sich freitags immer nach der Wochenevaluationssitzung treffen.

3.1.3.3 Teamsitzung

Regelmäßige Teamsitzungen fanden in der laufenden Veranstaltung nicht statt.

1020 Informationen wurden zum einen informell ausgetauscht, wie z.B. während der Mahlzeiten oder auf gemeinsamen Fahrten und bei kulturellen Aktivitäten. Zum anderen sprachen sich die Teammitglieder situationsbezogen mit den jeweils relevanten Personen ab. Bei anstehenden Entscheidungen und vor außerordentlichen Sitzungen wie z.B. halböffentlichen Sitzungen gab es Teamsitzungen.

1025

⁷⁷ Quelle: Seminarbericht (Kurzfassung) von Klara von 3/1999

⁷⁸ überwiegend fotografisch dokumentiert

3.1.3.4 Wochenevaluation und Wochenvorschau

Freitags wurde in einer Plenarsitzung die jeweils vergangene Sitzungswoche von den Teilnehmer/-innen evaluiert und die Planung der folgenden Sitzungswoche von einem Mitglied des Core-Teams vorgestellt. Die Evaluationssitzung führte immer Irmgard durch.

1030 Das Konzept stammte auch von Irmgard. Folgende Kategorien wurden an eine Metaplantafel geschrieben: „myself – the group – content – organisation – free time – facilitators“

Die Teilnehmer wurden aufgefordert, immer einen Klebepunkt an diejenige Kategorien zu kleben, die sie als positiv empfanden. Im Anschluss daran sichtete und kommentierte Irmgard die Ergebnisse nach Maßgabe der aufgeklebten Punktemengen. Mit den Teilnehmer/-

1035 innen erörterte sie diejenigen Kategorien, für die keine Punkte vergeben wurden.

Überwiegend nach der Evaluation erläuterte der Faciliator der nachfolgenden Woche an einer Metaplantafel das Sitzungsprogramm der anstehenden Woche.

3.1.3.5 Computertraining

Horst als Leiter führte mit Sabine als Assistentin eine Schulung in Computeranwendung

1040 durch, das sog. Computertraining. Dafür hatte er einen Computerraum ausgestattet. Nachdem Horst ab der ersten Woche die Gruppe in eine Anfänger- und Fortgeschrittenengruppe aufgeteilt hatte, wurde zusätzlich der große Seminarraum verwendet.

Im Computertraining wurden folgende Gebiete behandelt: Internet-Nutzung, Grundlagenwissen (Textverarbeitung, Kalkulation), Visualisierung von Text und Zahlen für beide Gruppen,

1045 Fragebogenkonstruktion und Erhebung sowie Einführung in SPSS für die Fortgeschrittenengruppe.

Das Computertraining wurde in der Regel täglich zunächst immer von 9 Uhr bis 10.30 Uhr abgehalten und mündete in die freie Übungszeit bis 11 Uhr. Mit Beginn des Deutschkurses änderten Horst und Irmgard die Zeiten, so dass dann das Computertraining samt Übungszeit

1050 in der Regel von 8.30 Uhr bis 10.30 Uhr stattfand. Zugunsten mancher Sitzungen wie z.B. Erkundungen, halböffentlichen Sitzungen, Vorträgen fiel das Computertraining aus.

3.1.3.6 Deutschkurs

Irmgard bot einen Deutschkurs an, der täglich nach dem Computertraining von 10.30 Uhr bis 11 Uhr stattfinden sollte. Irmgard und Horst kamen überein, dass das Computertraining um

1055 eine halbe Stunde zugunsten des Deutschkurses gekürzt werden sollte. Die Teilnahme am Deutschkurs wurde den Teilnehmer/-innen freigestellt. Der Deutschkurs fand ab der 2. Woche selten statt. Zugunsten mancher Sitzungen wie z.B. Exkursionen, halböffentlichen Sitzungen, Vorträgen fiel der Kurs aus.

Der Deutschkurs fand im Stuhlkreis statt. Irmgard behandelte dort Themen, <die der Integra-

1060 tion der Teilnehmer dienen sowie ihnen bei ihren Aktivitäten außerhalb des Seminarprog-

ramms helfen, so z.B. die Themenbereiche „Einkaufen“, „Arztbesuch“ und „Begrüßungsformeln“. Insbesondere griff Irmgard Themen und Bedürfnisse der Teilnehmer auf, um dann zu erklären, wie mit dem Begriff umzugehen sei. Irmgard verstand den Kurs als „interkulturelle Kommunikation“, der das Ziel gehabt habe, Semantik und Kulturhintergrund zu vermitteln
1065 (S.F. Irmgard)>.

3.1.3.7 Inhaltliches Leitthema: „African-German-Relations in Berlin“

Klara entwickelte das Konzept „African-German-Relations“. Es sollte in Berlin erprobt werden und wurde zum inhaltlichen Leitthema der Veranstaltung.

Für Erkundungen wählten Horst, Klara und Irmgard Bildungseinrichtungen und –institutionen
1070 aus. Die Teilnehmer/-innen erprobten unterschiedliche qualitative Forschungsmethoden wie z.B. Beobachtung oder Interview. Die Explorationen fanden in Gruppen statt und wurden anschließend in Plenarsitzungen (sharing experiences) besprochen. Die Plena wurden von demjenigen Facilitator geleitet, der für die Woche verantwortlich war. In den Plenarsitzungen präsentierten die Gruppen ihre Erträge und sprachen darüber.

1075 Der Themenschwerpunkt wurde auch anders erfahren. So sahen die Teilnehmer/-innen bspw. Spielfilme über die Alltagserfahrungen von Afrikaner/-innen in Berlin.

3.1.3.8 Arbeit an den Projektideen

Weiteres Thema der Gesamtveranstaltung war die Arbeit an den qualitativen Forschungsprojekten der Teilnehmer/-innen⁷⁹.

1080 Im ersten Veranstaltungsblock präsentierten die Teilnehmer/-innen ihre Forschungsprojekte. In der Folge bildeten die Facilitator/-innen die Gruppen: „Primary Education“, „Secondary and Higher Education“ und „Non-formal Education“. Sie ordneten die Teilnehmer/-innen entsprechend ihrer Projektidee zu.

3.1.3.9 Plenarsitzungen: „Plenaries“ und „Sharing experiences“

1085 Die Plenarsitzungen leitete immer derjenige Facilitator, der für die Woche verantwortlich war.

Die Plenarsitzungen wiesen folgende Funktion auf⁸⁰:

- zur Übermittlung von organisatorischen Informationen (plenary)
- als Rahmen für Vorträge oder „Round table discussions“ wie z.B. Menschenrechte
- als internes Sitzungselement wie z.B. bei Workshops oder bei halböffentlichen Veranstaltungen
- 1090 - zur Wochenevaluation und zur Wochenvorschau (plenary)
- zur Abschlussevaluation (plenary)
- zum Abschluss von Sitzungen der Feldforschung (sharing experiences)

⁷⁹ Voraussetzung für die Teilnahme war die Einsendung von Projektideen (drafts), die im Feld von Bildung und Erziehung liegen und qualitativ- empirischen Charakter haben sollten (vgl. Kap. 2 Teilnehmer/-innen).

⁸⁰ dokumentiert über Video oder Audio.

3.1.4 Arbeitsformen

Die Facilitator/-innen verwendeten verschiedene Arbeitsformen. Die Arbeitsformen wurden nicht konzipiert; sie ergaben sich aus dem jeweiligen Sitzungsgegenstand. Ausnahmen bildeten Vorträge und Gruppenarbeitsformen, die in der Planungsphase angedacht waren. Folgende Arbeitsformen ließen sich erkennen:

3.1.4.1 Training

Die Form des Trainings verwendete Horst für die Arbeit am Computer.

1100 3.1.4.2 Übung

Die Form der Übung bot Sabine immer für etwa eine halbe Stunde nach dem Computertraining und für alle Teilnehmer/-innen im Computerraum an.

3.1.4.3 Sprachunterricht <interkulturelle Kommunikation (S.F. Irmgard)>

1105 Die Form des Unterrichts wählte Irmgard für den Deutschkurs. Irmgard bezeichnete die Form als <interkulturelle Kommunikation (S.F. Irmgard)>

3.1.4.4 Vortrag

In der Form des Vortrags wurde ein Themengebiet von Teammitgliedern und von Gastdozenten vermittelt. Vorgetragen wurden Einführungen in die Veranstaltung und in ein Sitzungsthema sowie Abhandlungen von Themengebieten. Die Form des Vortrags wurde auch im Sinne von Ergebnispräsentationen als Element einer Sitzungsform wie z.B. Workshop oder Plenarsitzung gewählt.

3.1.4.5 Exkursion <Erkundung (S.F. von Klara)>⁸¹

Die Form der Erkundung wählten die Facilitator/-innen zur Erforschung von Orten der deutsch-afrikanischen Beziehungen wie auch zur Erforschung von deutschen Energieindustrien, zur Einführung in Bibliotheken und zur Erfahrung von Lokal- und Regierungspolitik. Die Erkundungen wurden in der Regel anhand von Einführungsvorträgen oder in Kleingruppenarbeit vorbereitet, in Kleingruppen oder ungeteilt durchgeführt und in „sharing experiences“ beschlossen.

1120 3.1.4.6 Workshop

Die Form des Workshops wählten Gastdozent/-innen. Zudem wurde ein Arbeitstreffen mit einer Parallelveranstaltung als Workshop durchgeführt. Die Workshops bestanden immer aus Einführungen und Ergebnispräsentationen im Rahmen von Plena und Kleingruppenarbeit.

⁸¹ fortan wird der Begriff „Erkundung“ verwendet

1125 **3.1.4.7 Plenarsitzung**

Bei den Plenarsitzungen wurde in „Plenaries“ und „Sharing experiences“ unterschieden (vgl. dazu Teil C Kapitel 3.1.3).

3.1.4.8 Gruppenarbeit

Gruppenarbeitsformen wurden im Team nicht auseinandergesetzt; ein hohes Maß an Gruppenarbeit war Konsens. Folgende Gruppentypen stellten sich heraus:

Thematische Gruppen

Die Facilitator/-innen bildeten von der ersten Woche an folgende thematische Gruppen, in denen die Projektideen der Teilnehmer/-innen besprochen wurden:

- Primary education, betreut von Klara
- 1135 - Secondary and Higher Education, betreut von Horst
- Non-formal education, betreut von Irmgard

Die Gruppen teilten die deutschen Facilitator/-innen ein. Die Gruppen bestanden kontinuierlich und änderten ihre Zusammensetzung nicht.

Heterogene Gruppen

1140 Dieser Gruppentyp wurde von den Facilitator/-innen oder von Gastdozent/-innen situativ bei Erkundungen und Workshops immer wieder während der gesamten Veranstaltung gewählt.

Ländergruppen

Sie wurden über die gesamte Veranstaltung hinweg je nach Sitzungsgegenstand gewählt; bspw. für Erkundungen oder Präsentationen.

1145 ***Interessengruppen***

Auf Initiative von Irmgard bildete sich die Interessengruppe „Human Rights“ unter Leitung von Irmgard. Sie bereitete einen „round table“ zum Thema vor. Danach löste sich die Gruppe auf.

Wieder auf Initiative von Irmgard bildete sich ein „Vorbereitungskomitee“ zur Vorbereitung des Abschlussfestes des ersten Veranstaltungsblocks. Nach dem Abschlussfest löste sich die Gruppe auf.

Freie Arbeitszeit

Freie Arbeitszeit wurde nicht geplant. Die Facilitator/-innen gingen davon aus, dass die Teilnehmer/-innen die freien Zeiten zu Lektüre, Erstellung der schriftlichen Arbeiten wie z.B. Sitzungsprotokolle, Abfassung der Erkundungsberichte, Arbeit am Computer und zur Weiterarbeit an den Projektideen nutzen würden.

1155

Feste

Feste wurden zur Eröffnung und zum Abschluss der Veranstaltung gefeiert. Zudem wurden einzelne Erkundungen und die Workshop-Tagung mit Festen beschlossen.

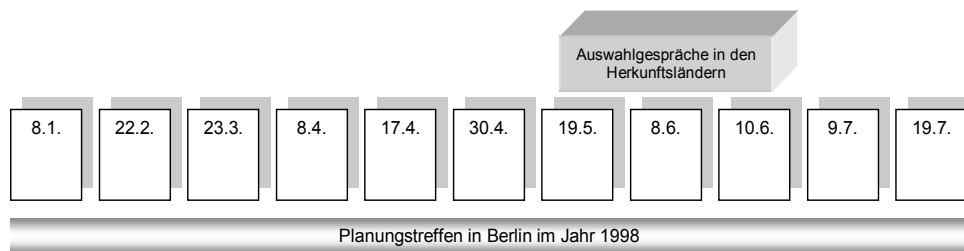
1160 **Kulturelles Begleitprogramm**

Kulturelle Aktivitäten wurden an einzelnen Abenden und in der Regel am Wochenende angeboten, von demjenigen Teammitglied organisiert, das die Idee dazu hatte, und von mindestens einem Teammitglied begleitet. Die Teilnahme wurde freigestellt. Ein kontinuierliches Angebot war der sonntägliche Besuch des Gottesdienstes. Eine weitere kulturelle Unter-

1165 nehmung war der Wochenendausflug.

3.2 Zeitstruktur der Vorbereitung

Die Vorbereitung für den ersten Block fand in elf Sitzungen statt und erstreckte sich über den Zeitraum vom 8.1.1998 mit der ersten Sitzung und dem 19.7.1998 mit der letzten vorbereitenden Sitzung. Vergleiche Abb. 15.



1170

Abb. 15: Vorbereitung des ersten Veranstaltungsblocks mit Planungstreffen

3.3 Kontinuitäten in der Vorbereitungszeit

Die Inhalte dieses Kapitels stützen sich auf die Beobachtungen und Protokolle von Sabine
1175 sowie auf Handreichungen.

3.3.1 Sitzungsorte

Das Team traf sich abwechselnd in den jeweiligen Wohnungen von Horst/Klara und Irmgard.
Zu den letzten Sitzungen traf sich das Team in der Tagungsstätte. In den Privatwohnungen
wurde immer Kaffee und Kuchen oder ein Abendessen gereicht. Die Sitzungen dauerten
1180 meistens etwa vier Stunden.

3.3.2 Sitzungsgestaltung und Rollenverteilung

Die Ergebnisse der Sitzungen übertrug Horst in Pläne. Irmgard und Klara gestalteten die
Sitzungen inhaltlich. Jedes Teammitglied machte sich Notizen. Sabine protokollierte für die
Dokumentation mit.

1185 Wer eine Sache vorschlug, kümmerte sich um ggf. Veranstaltungsort und Gastdozenten.
Horst informierte Sabine dann, wenn Aufgaben hinsichtlich des Computerraums anfielen,
und sie teilten die Aufgaben untereinander auf. Meistens war derjenige Facilitator, der einen
inhaltlichen Schwerpunkt vorgeschlagen hatte, auch der verantwortliche Dozent dafür.

Es waren auch Probleme erfahrbar: Die Beschaffung von Materialien wie Schreibutensilien
1190 oder Flipcharts wurde in der Vorbereitungszeit nicht geklärt. Die Ausstattung des Veranstal-
tungsbüros wurde im Team nicht besprochen; Horst gab sie bei der ZED in Auftrag.

3.3.3 Planungsmomente

3.3.3.1 Ziele der Facilitator/-innen

Die Facilitator/-innen brachten ihre persönlichen Präferenzen in die Planungsgespräche ein.

1195 Horst beabsichtigte, dass die Teilnehmer/-innen den Umgang am Computer erlernen oder
verbessern und sich die Kenntnis gewisser Programme aneignen.

Klara strebte an, eine Dokumentation der Veranstaltung zu erarbeiten und die Forschungs-
arbeiten der Teilnehmer/-innen zur Veröffentlichung zu bringen. Außerdem äußerte sie, dass
die Teilnehmer/-innen Wissen und Erfahrungen in grundlegenden qualitativen Forschungs-
1200 methoden erwerben und Einblick in die Lebensumstände von in Deutschland lebenden Afri-
kaner/-innen erhalten und die Dominanz- und Alternativkultur in der BRD kennenlernen sol-
len.

Irmgard strebte an, Kontakte und Stipendien für die Teilnehmer/-innen zu arrangieren. Au-
ßerdem setzte sie viel auf gegenseitigen Erfahrungs- und Wissensaustausch von Teilneh-

1205 mer/-innen und Facilitator/-innen. Die Auseinandersetzung mit Rassismus und Unterdrückung war ein weiteres Veranstaltungsinteresse von Irmgard.

Njenga war wichtig, dass die Teilnehmer/-innen in Forschungsmethoden qualifiziert werden und in die Forschungspolitik Einblick erhalten.

Den formellen Zielrahmen formulierte Klara wie folgt⁸²: „For a long-term seminar offered by the
1210 (...) DSE, the core team responsible for the seminar developed an experience-oriented approach for training qualitative research methods. The central aims of the seminar were:

- Gathering experiences in qualitative research methods
- Developing a research proposal and realizing a qualitative research project in Africa
- Acquiring computer skills“.

1215 **3.3.3.2 Planungsstil**

Der erste Block wurde detailliert und überblicksartig geplant, indem die Teammitglieder Ideen äußerten, die dann weiterentwickelt wurden, so dass sich eine Themenfolge ergab. Die Themenfolge ergab sich auch nach Verfügbarkeit von Gastdozent/-innen.

3.3.3.3 Begehung des Veranstaltungsortes

1220 Über die Ausstattung der angemieteten Räume wurde kurz vor Veranstaltungsbeginn gesprochen. Das Team besah daraufhin die Räume.

⁸² Quelle: Exploring African-German Relations in Berlin, hg. von Klara (9/1998)

3.4 Planungsverlauf (in Sitzungen)

Die Inhalte dieses Kapitels stützen sich auf eigene Sitzungsmitschriften, Handreichungen für die Sitzungen wie Konzepte, Grafiken und Korrespondenzen.

1. Sitzung vom 8.1.1998

Anwesende

Horst, Klara, Irmgard, Wolfgang

Papiere zur 1.Sitzung

Zur ersten Sitzung wurde eine Planungsübersicht als Grafik von Horst verteilt.

„Planungsübersichten des LT-Programms „Education and Social Change“ von Horst vom 8.1.98⁸³

Horst hatte eine Übersicht zum gesamten Veranstaltungsprogramm angefertigt mit folgenden Einheiten:

- 1235 - „Phase A: Preparation
- Phase B: Introduction: The empirical Research Process
Fieldwork
- Phase C: Working on the Participants Projects“

Die Phase A und B führte er näher aus:

1240 Der Phase A (Vorbereitung) ordnete er folgende Einheiten zu:

- „Installing the Project Group“
- „Time table“ [für die Planungs- und Durchführungszeit des ersten Blocks]
- „Identification, Facilities and Equipment

Preparatory Tasks

- 1245 - Junction of Participants
- Train the Trainers
- Review of Problem Sketches“

Für die erste Einheit waren Akteursgruppen genannt und Funktionen zugeordnet. Für die Akteursgruppe „core group“ sah er Klara, Irmgard, Horst, Njenga und Wolfgang vor. Für die Akteursgruppe „additional resource people“ schlug Horst Christoph Oberle, Reiner Rother und eine weitere Gastdozentin vor und für die Akteursgruppe „assisting staff“ nannte er zwei Personen, wobei er eine Person namens Ingrid vermerkte. Die zweite Einheit, der Zeitplan, weist vorbereitende Sitzungstermine und datierte Planungsaufgaben aus.

Der Phase B (Einführung) ordnete er die beiden Bereiche „Welcome and house-warming“ und „Household, German and Berlin for Beginners“ zu sowie die beiden Einheiten „Equality

of Education in Social Change“ und „PC-Training“. Dem Computertraining wies er folgende Inhalte zu:

- „Introduction of the Programme
- Workshop: Secondary Analysis
- 1260 - Workshop: Primary Analysis“

Der zweite Bereich, der Zeitplan für die Planungs- und Veranstaltungszeit des ersten Blocks, sah folgende Termine und „events“ vor:

Tab. 7: Zeitplan der Planungs- und Veranstaltungszeit des 1. Blocks (vom 8.1.1998)

8.1.	Planning meeting Berlin
22.1.	Planning meeting South Africa: [Nyenga], Wolfgang: Defining the selection criteria
15.2.	Letters of invitation: announcement and programme Structure: ERNESA, former participants, key persons
1.3.	Writing the applications, participants describing the „problem“ and the „context“
1.4.	[...]
10.4.	Dead-line for applications
1.5.	[Nyenga]: Selection of participants in four countries
1.6.	Core group et. al. seminar: „train the trainers“
21.7.	Programme start Berlin Berlin daily schedule: 9 a.m. – 10.30 a.m. 11. a.m. – 1 p.m. 2 – 4 p.m. 4.30 – 6.30 p.m. evening: free or special event
2.-20.8.	South-Africa seminar in Berlin
3.9.	[Ende des ersten Blocks]

Sitzungsinhalte

1265 [keine Belege vorhanden]

Arbeitsaufgaben

[keine Belege vorhanden]

2. Sitzung vom 22.2.1998

Anwesende

1270 Horst, Klara, Irmgard, Sabine

Papiere zur 2. Sitzung

Zur zweiten Sitzung lagen ein Programmentwurf von Klara, Horst und Irmgard und der Programmantrag von Wolfgang und Lutz Hüttemann vor.

⁸³ vgl. Quellenverzeichnis im Anhang

Programmmentwurf von Klara, Horst und Irmgard: „Training Program for Small Scale Empirical Research in the Field of Education“ vom 17.1.98⁸⁴
 Im Programmmentwurf machen die Facilitator/-innen Aussagen über

- die Ziele der Veranstaltung („objectives“)
- die Gliederung der Veranstaltung (Phasierung)
- die Mitarbeiter/-innen
- 1280 - die Teilnehmer/-innen

Näher beschrieben wurden:

- „Design [der Veranstaltung]
- Program components
- Input
- 1285 - Outcome“

„Programmpaketantrag P 4 für ERNESA (P2 – 12 – 1)“ von Wolfgang und Lutz Hüttemann vom 9.2.98⁸⁵

Der Programmpaketantrag war ein Erstantrag und bezog sich auf das Programmpaket „Förderung von Bildungsforschung und Bildungsplanung in den Ländern des östlichen und südlichen Afrika“. Die Laufzeit des Programmpakets war durch die Zeit von 1999 bis 2001 aus-
 1290 gewiesen.

Der Antrag beinhaltete die Abschnitte „Grunddaten“, „Ausgangslage“ und „geplantes Vorhaben“ sowie einen Finanzierungsplan.

Im Abschnitt „Ausgangslage“ wurden die Aspekte „Auswahl der Länder, Problemstellung und Arbeitsteilung mit anderen Akteuren“ und „Programmpartner-Kompetenz, Beteiligung, Eigenleistung“ ausgeführt.
 1295

Im Abschnitt „geplantes Vorhaben“ wurden zu folgenden Aspekten Aussagen gemacht: Ziele, „Inhalte, Programminstrumente, Zeitrahmen“, „Zielgruppen“, „Nachkontakte“ und „Abschließende Bewertung“.

1300 **Sitzungsinhalte**

Es wurde darüber gesprochen, wie das zentrale Thema der Veranstaltung, „Gleichheit“, konkretisiert werden könne. Es wurde mit den Bereichen „Bildung (Schule)“ und „Gesellschaft (deutsch-afrikanisch)“ in Verbindung gebracht. Die Idee der Veranstaltung wurde als „qualitative Forschung“ bezeichnet. Die „qualitativen Bereiche“ sollten auch mit dem „quantitativen Bereich“ der Daten und Zahlen in Verbindung stehen. Der „quantitative Bereich“ sollte in das Computertraining einbezogen werden; die Zahlen könnten aus Quellen der UNESCO genommen werden. Vorschläge wurden gemacht, welche bildungspolitischen Organisatio-

⁸⁴ vgl. Quellenverzeichnis im Anhang

⁸⁵ vgl. Quellenverzeichnis im Anhang

nen man aufsuchen könnte und Namen von Ansprechpartnern wurden ausgetauscht. Es wurde erwogen, drei Mal pro Woche einen Deutschkurs anzubieten.

1310 Schließlich wurden die Sitzungsthemen und die kulturellen Unternehmungen der ersten beiden Veranstaltungswochen geplant. Dabei wurden auch Gastdozent/-innen ausgewählt und Sitzungszuständigkeiten von Teammitgliedern festgehalten sowie die Methode zur Evaluation besprochen. Irmgard meinte, die Teilnehmer/-innen sollten Zeit für persönliche Gespräche haben.

1315 **Arbeitsaufgaben**

- Irmgard und Klara nehmen Kontakt zu den jeweils von ihnen vorgeschlagenen Kontaktpersonen der Erkundungsorte oder Sitzungseinheiten auf; Horst kümmert sich um die Computerausstattung.
- Irmgard will Kontakt zum Veranstaltungsort aufnehmen und Informationen zu Verpflegungszeiten und Teilnehmerunterkünften einholen.

1320 **3. Sitzung vom 23.3.1998**

Anwesende

Horst, Klara, Irmgard, Sabine

Papiere zur 3. Sitzung

Zur dritten Sitzung lagen eine Programmübersicht und ein Ausschreibungsbrief von Wolfgang vor.

1325 Außerdem lagen Briefe von Kooperationspartnern aus Kenia und Tansania vor, die Teilnehmer/-innen benannten.

Programmübersicht zu „ERNESA/DSE Programme Package 1991-2001 „Promotion of Educational Research and Documentation in Eastern and Southern Africa“ von Wolfgang vom 28.2.98⁸⁶

1330 In der Programmübersicht macht Wolfgang Aussagen zu den Bereichen:

- „Selection of countries, problem presentation, division of labour with other cooperation agencies
- Programme Partner – Competence, Participation, Inputs”

Ausschreibungsbrief „New DSE longer-term programme „Education and Social Change“ for participants from Eastern Africa (...)“ von Wolfgang vom 5.3.98⁸⁷

1335 Die Veranstaltung wurde nicht „allgemein ausgeschrieben“⁸⁸; Wolfgang schrieb Kooperationspartner in den Teilnahmeländern Äthiopien, Kenia, Tansania, Uganda an und bat um Teilnehmervorschläge. In dem Ausschreibungsbrief stellte Wolfgang die „Sandwichstruktur“ des Programms vor und nannte Ziele, Inhalte und Teilnahmebedingungen.

⁸⁶ vgl. Quellenverzeichnis im Anhang

⁸⁷ vgl. Quellenverzeichnis im Anhang

⁸⁸ Quelle: Befragung von Wolfgang per e-mail vom 2.6.1999

1340 Die Programmstruktur legte Wolfgang wie folgt dar:

„It is a programme for small scale empirical research in the field of education which will combine theory and practice in empirical research with computer assistance. It will follow an integrative approach by orienting it around the central theme „equality in education“ in the home countries of the participants and in Germany. Thus the programme will offer a comparative perspective in exploring similar problems in different institutions and field of education in Africa and Germany“.

Zu den Teilnahmebedingungen heißt es:

„Participants therefore, will be asked to bring with them outlines of practical problems with which their country respectively institution is confronted at present....Participants will be man and woman lecturers from universities, centres for research in development and educational planning holding an MA in education, interested in improving their competencies and experiences in empirical mainly qualitative research in education. We are thinking of five participants from each of the countries Kenya, Tanzania, Uganda and Ethiopia who ideally would have a working relation with each other.“

Folgende Termine sind in dem Schreiben angeführt:

„End of April (Njenga) of KimKam Consultants, Nairobi on behalf of DSE will visit each one of the countries for selection interviews and further briefing on the programme. Final invitations will be sent out before the end of May“.

Zu den materiellen Leistungen gab Wolfgang an:

„DSE will cover the return air fare of the participants. During the stays in Germany participants will have free board plus a small out-of-pocket allowance. DSE will provide for relevant learning materials.“

1360 **Sitzungsinhalte**

Horst meinte, es sei problematisch, zu wenig Computer für die Veranstaltung im Computerraum der Tagungsstätte zu haben.

Außerdem wurde berichtet, dass bereits drei Teilnehmeranmeldungen eingegangen seien. Einzelne Einrichtungen und Institutionen für Erkundungen wurden genannt. Weiterhin wurde erwähnt, das Problem „equality“ mit einzelnen Methoden, wie z.B. teilnehmende Beobachtung, zu erkunden.

Horst sagte, dass der Schwerpunkt „qualitative Methoden“ sein soll. Aufnahmerekorder sollten den Teilnehmern für die Interviews gekauft werden.

Die Veranstaltung soll wöchentlich evaluiert werden, wobei die Teilnehmer/-innen die Evaluation vornehmen sollen.

Einzelne Sitzungsthemen wurden vorgeschlagen.

Arbeitsaufgaben

- Irmgard und Klara wollen Kontakt zur Tagungsstätte aufrechterhalten und die Raumbelegung besprechen.
- 1375 - Irmgard will Kontakt zum Deutschen Entwicklungsdienst (DED) aufnehmen, wo die Teilnehmer/-innen Daten erheben sollen.
- Horst kümmert sich um die Aufnahmerekorder und um den Kontakt zu einem Kinder- und Jugendzentrum als Erkundungsort.

4. Sitzung vom 8.4.1998

1380 Anwesende

Horst, Klara, Irmgard, Sabine

Papiere zur 4. Sitzung

Zur vierten Sitzung erstellte Horst eine Grafik zu Gegenständen und Themen der Sitzungen. Außerdem lagen Briefe mit Teilnehmerempfehlungen und Kommentierungen der Teamzu-

- 1385 sammensetzung von den Kooperationspartnern aus den ausgewählten Ländern vor wie auch Briefe von Njenga zur Situation der Teilnehmerauswahl.

„Longer Term DSE Program 1998/99: Education and Social Change“, Grafik von Horst vom 8.4.98⁸⁹

- Horst erklärte die Absicht der Veranstaltung „Description and Exploration of People in the
1390 Tension of Relations to Africa and Germany“. Dieses Ziel sei mit quantitativen und qualitativen Untersuchungen zu erreichen. Untersucht werden könnten:

- „Vacation Programs for Pupils
- Relations between Africans and Germans
- Training for Development Service
- 1395 - Africans at Berlin Universities“

Horst erklärte folgende Gliederung:

- „Introduction
- Problem“ [Fokus, Datenerhebung in Institutionen]
- „Methods
- 1400 - Quantitative Results
- Qualitative Findings
- Discussion
- Report“

⁸⁹ vgl. Quellenverzeichnis im Anhang

1405 **Sitzungsinhalte**

Horst teilte mit, dass im Juni die Computer im Computerraum eingerichtet werden müssten.

Auch wurde über die Kritik seitens der Kooperationspartner in Afrika an der Zusammensetzung der Vorbereitungsgruppe gesprochen: Sie problematisierten, dass die Vorbereitungsgruppe nur aus weißen Deutschen bestünde, die überdies im Schnitt zu alt wären. Es wurde

1410 überlegt, noch eine Assistentin dazuzunehmen, die keine weiße Deutsche sei. Irmgard schlug daraufhin Friederike vor, die afrodeutsch sei und die einschlägigen NROs gut kennen würde. Der Vorschlag wurde angenommen.

Weiter wurden arbeitsorganisatorische und inhaltliche Vorschläge diskutiert und alle Themen für die Wochen des ersten Blocks geplant. Einzelne Punkte wurden besprochen: In jeder

1415 Veranstaltungswoche sollte eine qualitative Forschungsmethode im Zentrum stehen. Wenn die Parallelveranstaltung zur Bildungsforschung in Südafrika in Berlin stattfinden würde, solle eine gemeinsame Veranstaltung organisiert werden. Außerdem wollte man Literatur zu den Projekten in Bibliotheken und Universitäten suchen.

Arbeitsaufgaben

- 1420 - Horst erklärte sich bereit, zu den diskutierten Wochenprofilen eine grafische Übersicht zu erstellen.
- Irmgard will Friederike für die Mitarbeit gewinnen.

5. Sitzung vom 17.4.1998

Anwesende

1425 Horst, Klara, Irmgard, Friederike, Sabine

Papiere zur 5. Sitzung

Zur fünften Sitzung lag eine tabellarische Übersicht zur Planung des gesamten ersten Blocks vor.

Sitzungsinhalte

1430 Es wurde über die Literatur für die Veranstaltung gesprochen; Klara erwähnte die Publikation „Doing qualitative research with circles in circles“, die für die Veranstaltung angeschafft werden sollte. Ein bis zwei Bücher sollten die Teilnehmer generell bekommen.

Außerdem sagte Horst, dass für die Veranstaltung beachtet werden solle, die „qualitative Analyse an der Logik und Bedeutung festzumachen“.

1435 Die Sitzungsthemen für die nächste Planungssitzung sollten Literatur, das qualitative Paradigma und das deutsche Bildungssystem sein.

Arbeitsaufgaben

Die Facilitatoren sollen überlegen, welche Artikel für sie selbst und für die Teilnehmer wichtig seien.

1440 6. Sitzung vom 30.4.1998

Anwesende

Horst, Klara, Irmgard, Friederike, Sabine

Handreichungen zur 6. Sitzung

1445 Zur sechsten Sitzung erstellte Horst eine Liste von relevanten Organisationen, Institutionen und Kontaktpersonen, außerdem eine „List of References“, eine Liste der „Resource Persons“ mitsamt deren Sitzungsthemen (Vorträge, Workshops) und schließlich einen aktualisierten Sitzungsplan.

Sitzungsinhalte

1450 Irmgard informierte über kulturelle Veranstaltungen in bezug auf Afrika und über andere Projektgruppen, die mit Afrikaner/-innen zusammenarbeiteten und in der Veranstaltungszeit in Berlin anzutreffen seien; ein Austausch könnte möglich sein.

Die Einsendefrist für die Bewerbungsunterlagen wurde auf den 10.5.1998 gesetzt und die Teilnehmerzahl auf je sechs Teilnehmer/-innen pro Land festgelegt.

1455 Einige Planungsdetails wurden besprochen: So sollten die Teilnehmer/-innen ab der zweiten Veranstaltungswoche mit den Bibliotheken in Berlin bekannt gemacht werden. Außerdem sollten Videofilme über die Verfolgung von Afrikaner/-innen im Nationalsozialismus gezeigt werden. Horst und Klara brachten die Idee auf, den Konzern Siemens zu erkunden. Sabine schlug eine Zusatzerkundung zum Vergleich vor und nannte ein junges Unternehmen der alternativen Energiewirtschaft namens Solon. Beide Vorschläge wurden angenommen.

1460 Dann wurde die erste Woche detaillierter geplant. Ein „creative writing-Workshop“ wurde eingeplant, und Klara wollte die Vorstellung der Teilnehmer/-innen persönlicher gestalten, indem die biografischen Präsentationen graphisch durch Symbole angeregt würden. Vielerlei kulturelle Unternehmungen wurden überlegt. Ein Wochenendausflug nach Rügen wurde geplant.

1465 Arbeitsaufgaben

- Horst wird den Sitzungsplan aktualisieren. Horst und Klara befassen sich mit dem Unternehmen Siemens.
- Sabine nimmt Kontakt zu Solon auf und organisiert die Unterkunft auf der Insel Rügen und sucht einen nahe gelegenen Biohof zur Besichtigung auf.

1470 **7. Sitzung vom 19.5.1998**

Anwesende

Horst, Klara, Irmgard, Friederike, Sabine

Papiere zur 7. Sitzung

Zur siebenten Sitzung erstellte Klara einen Briefentwurf, in welchem sie auf Einsendefristen

1475 und notwendige Unterlagen für sich bewerben wollende Teilnehmer hinwies.

Klara, Irmgard und Horst erstellten einen Rundbrief an die Kooperationspartner in den Ziel-
ländern.

Von Wolfgang lag ein Brief zu den Auswahlmodalitäten an Njenga vor, dem die Briefentwürfe
für die Teilnehmer und Kooperationspartner beigelegt waren.

1480 Horst trug die überarbeiteten Sitzungspläne bei.

Sitzungsinhalte

Methodenschwerpunkte und Themen der Wochen, Zusammensetzung der Gruppen, das
Veranstaltungs- und Publikationsziel bei verschiedenen Arbeitsaufgaben wurde besprochen.

Außerdem wurde über das Budget diskutiert und festgelegt, dass eine Handbibliothek einge-

1485 richtet werden solle.

Es wurde informiert, dass 60 Anmeldungen von Teilnehmer/-innen vorlägen.

Arbeitsaufgaben

- Jeder überarbeitet die Sitzungspläne der beiden ersten Wochen.
- Sabine bereitet die Besichtigung des Biohofs „Domäne Dahlem“ vor.

1490 **Mai/Juni 1998: Irmgard ist in den Ländern des östlichen Af- rika zur Evaluation des Vorläuferprogramms KUTERA**

Mitte Mai bis Anfang Juni reiste Irmgard in die Entsendungsländer der Teilnehmer/-innen, um
mit Njenga das Vorläuferprogramm „KUTERA“ zu evaluieren. Sie führten sowohl Gespräche
mit Kooperationspartnern als auch mit Teilnehmern. Irmgard meinte im Survey-Feedback,

1495 dass <gemäß Njengas Einschätzung sie selbst Auswahlgespräche führen sollte, da er in
seinen Auswahlentscheidungen nicht sicher sei und nicht wegen Befangenheit in Verdacht
kommen wolle (S.F. Irmgard)>

8. Sitzung vom 8.6.1998

1500 **Anwesende**

Horst, Klara, Irmgard, Friederike, Sabine, Wolfgang und Christoph

Papiere zur 8. Sitzung

Zur achten Sitzung lagen Briefwechsel zwischen den Personengruppen Njenga mit Irmgard, Horst mit Klara und Wolfgang bezüglich der Zusammenarbeit mit Njenga, der zeitlichen Lage

1505 und der Teilnehmerauswahl vor. Klara verfasste am 9.6.98 eine „Notiz zur Auswahl der Teilnehmer des DSE-Langzeitprogramms Juli -Sept. 1998“⁹⁰. Außerdem lag ein Brief von Frau Steiner an Horst bezüglich der Anmeldungen, Unterbringung, Handkassenverwaltung und Arbeitsverträge vor.

Das Vorbereitungsteam trug den überarbeiteten Veranstaltungsplan bei.

1510 **Sitzungsinhalte**

In der Sitzung wurde über den Briefwechsel zur Teilnehmerauswahl und der Uneinigkeit in den Kriterien gesprochen. Horst und Klara missfiel, dass Njenga ohne Rücksprache bereits die Teilnehmer/-innen aus Äthiopien ausgewählt hatte. Sie wünschten eine Absprache und Berücksichtigung ihrer Optionen nach Lektüre der Bewerbungen. Klara wünschte die Beach-

1515 tung der Kriterien „qualitative Ausrichtung“, die „Projektidee: Geschlechteregalität“ und die Berücksichtigung von Frauen bei der Bewerberauswahl. Irmgard wollte die Auswahlkriterien „ethnische Zugehörigkeit“ und „berufliche Verbindungen“ anwenden, was laut Klara zur Folge hätte, dass vorwiegend schlechterdings männliche Teilnehmer und Teilnehmer/-innen aus der öffentlichen Verwaltung zum Zuge kommen würden. Njenga und Irmgard wurden zudem
1520 mit der Schwierigkeit konfrontiert, in Äthiopien kaum Bewerbungen von Frauen zu bekommen. Klara und dann auch Horst zeigten sich mit zwei Dritteln der Teilnehmer/-innen einverstanden und problematisierten die Teilnahme von Personen aus Verwaltung oder Regierung. Sie wollten auch ältere Teilnehmer/-innen zulassen. Horst und Klara machten eine Kandidatenliste, so dass gleich viele Teilnehmer/-innen von den vier Herkunftsländern Äthiopien,
1525 Kenia, Tansania, Uganda ausgewählt wurden und mindestens die Hälfte der Teilnehmer Frauen waren, jedoch auch Teilnehmer/-innen aus öffentlicher Verwaltung und ein paar ältere Frauen berücksichtigt wurden. Die letzte Entscheidung traf Njenga.

Außerdem wurde über Taschengeld für die Teilnehmer/-innen, Aufgaben und Rolle der Teilnehmer/-innen, Evaluationsmethoden in der Veranstaltung, Form der Dokumentation, Sit-
1530 zungen zur Informationstechnik und über den Veranstaltungsstil gesprochen.

⁹⁰ Die Notiz liegt vor.

Arbeitsaufgaben

Horst, Klara und Irmgard befassen sich mit der Teilnehmerauswahl.

9. Sitzung vom 10.6.1998

Anwesende

1535 Horst, Klara, Irmgard, Friederike, Sabine

Papiere zur 9. Sitzung

Zur neunten Sitzung lag ein Brief von Njenga an Wolfgang vor, in dem er über den Stand der Teilnehmerauswahl berichtete und der Vorbereitungsgruppe die letzte Auswahl überließ. Klara und Horst hatten ein Veranstaltungskonzept verfasst und Klara ein Papier bzw. eine

1540 Stellungnahme zu den Auswahlkriterien der Teilnehmer/-innen. Horst hatte die Sitzungspläne überarbeitet.

„Concept for the long-term-seminar „Qualitative research on Equality in Education“ von Klara und Horst vom 9.6.98⁹¹

Das Papier enthielt folgende Gliederungspunkte:

1545 „Objectives“

Dazu die Punkte: „Computertraining, Erprobung von Methoden qualitativer Sozialforschung, „Exploration of German-African Relations in Berlin, Excursions, Activities to support the research projects“

„Format“

1550 Darunter werden angeführt: „Zeitliche Gliederung, Wochenplanung, Gruppenarbeit“

Produkte des Seminars

„Sequence“

Sitzungen, Vorträge, Verantwortlichkeiten

1555 *„Notizen zur Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des DSE-Langzeitprogramms“ von Klara vom 9.6.98⁹²*

Darin gab Klara ihre „Erfahrungen im Training 93/94 und 94/96 für qualitative Forschung“ kund. Außerdem führte sie Auswahlkriterien an, legte den gegenwärtigen Auswahlprozess offen und kommentierte die nominierten Teilnehmer/-innen.

Sitzungsinhalte

1560 Die Einsendefrist der Bewerbungen wurde auf den 15.6. verlängert.

Die Veranstaltungssitzungen wurden besprochen und weiter geplant.

⁹¹ vgl. Quellenverzeichnis im Anhang

⁹² vgl. Quellenverzeichnis im Anhang

Arbeitsaufgaben

- Klara bat, Texte zu Beobachtungsmethoden für einen Reader auszusuchen.
- Lektüre der Bewerbungsunterlagen.
- 1565 - Horst und Sabine verabreden sich zur Einrichtung der Computer im Computerraum der Tagungsstätte.
- Horst arrangiert eine Erkundung eines Berliner Rathauses.
- Irmgard arrangiert eine Informationsveranstaltung bei der Heinrich-Böll-Stiftung.

10. Sitzung vom 9.7.1998

1570 Anwesende

Horst, Klara, Irmgard, Friederike, Sabine

Handreichungen zur 10. Sitzung

Zur zehnten Sitzung lag ein Brief von Wolfgang an Horst vor, in dem es um die Atmosphäre im Team, die Korrektur des Sitzungsprogramms und um Klaras Auswahlprinzipien ging.

1575 Horst legte überarbeitete Sitzungspläne vor.

Sitzungsinhalte

Es wurde mitgeteilt, dass Njenga später als geplant, nämlich erst zu Beginn der Veranstaltung eintreffen werde.

Man sprach über die Zuständigkeiten von Teilnehmer/-innen und Facilitator/-innen und über
 1580 den Ertrag für sie aus der Veranstaltung. Thematisiert wurden auch die veränderte Teilnehmerstruktur im Zuge der Meinungsverschiedenheiten im Auswahlprozess und die daraus resultierenden Konsequenzen. Außerdem wurde der Eröffnungstag geplant, und die Informationswege zwischen Facilitator/-innen und Teilnehmer/-innen wurden überlegt.

Die Veranstaltung wurde weiter geplant.

1585 Arbeitsaufgaben

- Horst überarbeitet die Sitzungspläne.
- Friederike kümmert sich um die Fahrausweise für die Teilnehmer und die Verpflegung.
- Sabine besichtigt die Tagungsstätte und besorgt Stadtbroschüren.

11. Sitzung vor Veranstaltungsbeginn vom 19.7.1998

1590 Anwesende

Horst, Klara, Irmgard, Friederike, Sabine, Wolfgang

Handreichungen zur 11. und letzten Sitzung

Zur elften und letzten Sitzung lag ein Schreiben von Frau Steiner an Horst vor, das Materialzusendungen und Arbeitsverträge beinhaltete.

1595 Horst legte die Endfassung der Sitzungspläne zum inhaltlichen Profil der Veranstaltung vor und eine Auflistung der geplanten Computersoftware und Hardware und Schaubilder zu den Themen:

- „How do we proceed following the quantitative or the qualitative approach of empirical research?
- PC Assistance for Empirical Research

1600 - PC Assistance for Quantitative Empirical Research“

Klara, Horst und Irmgard legten die Übersetzung des Konzepts vom 9.6.98 ins Englische vor.

Sitzungsinhalte

In der Sitzung wurde über die Funktion und Rolle von Njenga in der Veranstaltung gesprochen sowie über Unstimmigkeit in der Kommunikation zwischen Klara, Horst und Njenga und

1605 wann man über diese mit Njenga sprechen solle. Außerdem wurde darüber gesprochen, ob die Sitzungspläne den Teilnehmer/-innen ausgehändigt werden sollten. <Klara vermerkte im Survey-Feedback, dass dieser Abschnitt herausgenommen werden solle; es habe sich zugetragen, dass Zweifel gegenüber dem Sitzungsprogramm und der Eignung gewisser Teilnehmer geäußert worden seien (S.F. Klara)>.

1610 Abschließend wurden die Sitzungspläne durchgesehen.

Arbeitsaufgaben

- Friederike und Sabine erledigen Organisationsaufgaben, das sind die Ausstattung des Tagungsbüros <Veranstaltungsbüros (S.F. Klara)>, Fahrdienst für die Teilnehmer/-innen, Bereitstellung von Materialien für die Veranstaltung, Organisation von Erkundungen etc.

1615 - Horst und Sabine sorgen für die Nutzbarkeit des Computerraums.

- Irmgard, Friederike und Klara kümmern sich um die Ausschmückung der Räume zur Eröffnung.

3.5 Verlauf des Veranstaltungsblocks (in Wochen)

1620 Die Inhalte dieses Kapitels stützen sich auf Mitschriften von Sabine in einzelnen Sitzungen, Audio- und Videomitschnitte einzelner Sitzungen, Fotografien von Metaplandarstellungen, Handreichungen für die Sitzungen, Notizen des Forschungstagebuchs.

Eine tabellarische Übersicht über die zentralen Inhalte der Sitzungen und das kulturelle Begleitprogramm folgt in **Tab. 8, Tab. 9, Tab. 10, Tab. 11, Tab. 12, Tab. 13, Tab. 14**:

1625 **Tab. 8:** Erste Woche des 1. Blocks, Wochenverantwortung: Irmgard und Klara

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
Einführungsvorträge: <ul style="list-style-type: none"> - Systematik des qualitativen und quantitativen Paradigmas (Horst) - Fallbeispiel: doppelte Lehrerinnensozialisation (Klara) - Biografische Methode (Irmgard) Eröffnungs-Stand-In Präsentation der Teilnehmer/-innen Kennenlernen von Bildungsstätte und BAZ/ISD Thematische Gruppen: Projektideen Workshops und Gruppenarbeitsformen: <ul style="list-style-type: none"> - My life as researcher - Equality in Education - Zukunftswerkstatt - „Equality in Education“ 	Stadtbesichtigung Dia-Vortrag: Berlin Disco Flohmarkt Zoobesuch	Training mit Übung Unterricht (Dia-)Vortrag Gruppenarbeit Workshop Erkundung Plenarsitzung

Tab. 9: Zweite Woche des 1. Blocks, Wochenverantwortung: Klara

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
F-Methode: Nicht-teilnehmende Beobachtung Diverse Erkundungsorte, Einführungsvortrag Workshop: Kreatives Schreiben EEI-Bibliotheksbesuche Vorträge: <ul style="list-style-type: none"> - Ethics of Investigation - German Aid - Interview - Observation 	Videopräsentation von Äthiopien Shopping Disco Potsdam-Besuch	Training mit Übung Unterricht Vortrag Gruppenarbeit Workshop Exkursion Plenarsitzung

Tab. 10: Dritte Woche des 1. Blocks, Wochenverantwortung: Irmgard

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
F-Methode: Teilnehmende Beobachtung, Interview Erkundungsort: DED, Barbecue-Abend Vorträge: <ul style="list-style-type: none"> - Forschungserfahrung in Afrika: Gender - Arbeit mit Datenanalyse in Afrika 	Wochenendausflug nach Stralsund und Rügen	Training mit Übung Unterricht Vortrag Gruppenarbeit Exkursion Plenarsitzung

Tab. 11: Vierte Woche des 1. Blocks, Wochenverantwortung: Horst

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
F-Methode: Dokumentenanalyse, Log-Buch Exkursionen, Einführungsvorträge: <ul style="list-style-type: none"> - Industrieunternehmen SIEMENS und SOLON - ein Berliner Rathaus (Lokal-/Regierungspolitik) und Party - Heinrich-Böll-Stiftung (Entwicklungspolitik in Afrika) 	Homosexuelle Disco Shopping Barbecue in Kreuzberg Zoobesuch Schiffahrt durch Berlin	Training mit Übung Unterricht Vortrag WS-Präsentation Gruppenarbeit Erkundung Plenarsitzung

Tab. 12: Fünfte Woche des 1. Blocks, Wochenverantwortung: Irmgard

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
F-Methode: Gruppendiskussion Erkundungsort: BAZ/ISD Arbeitstreffen Südliches Afrika, Party Vortrag: History of Africans in Germany Treffen der Interessengruppen: Forschungsmethoden Human Rights	Videovorführung: Forgotten Victims Kinobesuch (DFFB) Flohmarkt Biohof, lange Nacht der Museen	Training mit Übung Unterricht Vortrag Gruppenarbeit Erkundung Plenarsitzung

1630 **Tab. 13:** Sechste Woche des 1. Blocks, Wochenverantwortung: Klara

Sitzungsinhalte	Dissertationsinteresse	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
Informationstechnik u. Hochschule Vorträge: <ul style="list-style-type: none"> - Methoden in Higher Education - Proposal Writing - EEI-Clearinghouse - Bildungsserver Round Table: Human Rights Exkursionen zu Dokumentationszentren, Bibliotheken Vortrag: Schule (Case-Study) Thematische Gruppen: Projektpläne Abschiedsfest	Einzelinterviews mit Teilnehmer/innen	...	Training mit Übung Unterricht Vortrag Gruppenarbeit Erkundung Plenarsitzung

Tab. 14: Siebte Woche des 1. Blocks, Wochenverantwortung: Horst

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
Verschiedene Arbeitsgruppen für Abschlussarbeiten Weiterarbeit an den Projektplänen Abschlussessen Abschlussevaluation Ausblick auf die Folgezeit	Videovorführung: Black Survivor	Gruppenarbeit Plenarsitzung

Ankunft der Teilnehmer/-innen (20.7.)

Horst begrüßte die Teilnehmer/-innen am Flughafen mit Nelken, die Klara besorgt hatte. Ein

1635 Buffet wurde in der Tagungsstätte bereitgestellt.

<Klara schmückte den großen Plenarsaal mit Blumen und Grünpflanzen (S.F. Klara)>.

3.5.1 Verlauf der 1. Woche

Die erste und einführende Woche wurde mit der Begrüßung der Teilnehmer/-innen durch den Leiter der Tagungsstätte, Herrn Dr. Thedieck, und durch Wolfgang in Begleitung von

1640 Frau Steiner sowie durch das Team begonnen. Herr Thedieck und Wolfgang informierten die Teilnehmer/-innen über die DSE und die ZED. Anschließend stellte sich das Team insgesamt vor. Njenga stellte das Veranstaltungsprogramm des ersten Blocks vor. Dazu erhielten die Teilnehmer/-innen einen Wochenplan von der ersten Woche. Außerdem trugen sich die Teilnehmer/-innen in eine Terminliste für die zu erstellenden Produkte durch die Teilnehmer,

1645 wie Tagesprotokolle, ein⁹³. Weiterhin informierten Friederike, Klara und Sabine über preisgünstige Einkaufsgeschäfte und sonstige Orte in der nahen Umgebung. Daraufhin leitete Klara die Sitzung zur gegenseitigen Vorstellung: Die Teammitglieder und die Teilnehmer/-innen stellten ihren Lebensverlauf bzw. ihre Auffassung von ihrem Leben bildhaft dar⁹⁴: „The participants practiced interviewing and presenting a partner. In contrast to that approach that relied

1650 mainly on the academic career, the participants then presented their formal and informal life history explaining drawings they produced before. To get behind the usual concentration on formal education in self presentation and c.v. the group gathered the experience that it can be helpful to draw pictures on their formal and informal experiences in the life courses. The pictures of the participants contributed to getting aware of the formal as well as of the informal education, it contributed to a familiarity of

1655 the participants with each other and supported cooperation and understanding in the group“⁹⁵.

Dann führte Sabine die Teilnehmer/-innen durch die Tagungsstätte. Im Anschluss daran erhielten die Teilnehmer/-innen Freizeit. Viele Teilnehmer/-innen nutzten diese Zeit, um Geschäfte in der näheren Umgebung aufzusuchen und wurden von Friederike begleitet. Der Eröffnungstag wurde am Abend mit einer Stand-In-Feier beschlossen. Die Feier fand im

1660 Foyer der Tagungsstätte statt und bot ein Buffet und Hintergrundmusik durch einen Pianisten. Das Team und die Vertreter der DSE/ZED kamen und brachten Freunde und Familienangehörige mit.

Am nächsten Tag hielten die deutschen Facilitator/-innen Vorträge⁹⁶. Horst referierte über die Systematik des qualitativen und quantitativen Paradigmas und über seine Erfahrung an der

1665 Uni, Klara über ihre Publikationen und qualitativen Forschungsprojekte und darunter bei-

⁹³ Foto

⁹⁴ Foto

⁹⁵ Quelle: Exploring African-German Relations in Berlin, hg. von Klara (9/1998)

spielhaft über ihre Forschungsarbeiten mit der doppelten Sozialisation von Lehrerinnen aus der einstigen BRD und DDR⁹⁷. Irmgard referierte über die Biographische Forschungsmethode⁹⁸. Danach wurde die NRO „Bildungs- und Aktionszentrum 3. Welt“ (BAZ) und sog. „Heimland“ für die Teilnehmer/-innen, besucht. Irmgard und Friederike kannten das BAZ bereits.

1670 In der ersten Woche stellten die Teilnehmer/-innen ihre Projektideen in den thematischen Gruppen vor.

Irmgard und Klara leiteten eine Sitzung zum Thema „Equality in Education“ und „My life as a researcher“. Die Teilnehmer/-innen wurden in Gruppen eingeteilt. Dort gaben sie ihre Assoziationen zum Thema kund. Die Facilitator/-innen hielten diese auf Metaplantafeln fest⁹⁹.

1675 Sabine wollte aufgrund ihres Dissertationsinteresses die Erwartungen der Teilnehmer/-innen an die Veranstaltung und den Nutzen für die Zeit danach erheben. Sie stellte Irmgard und Klara ihr Konzept vor und diskutierte mit ihnen die zeitliche Lokalisierung der Sitzung. Schließlich konnten Irmgard und Sabine die Gastreferentin Anke, eine ehemalige Studentin von Irmgard, dazu bewegen, die Erwartungserhebung in ihrer Sitzung unterzubringen.

1680 Anke führte in der Woche einen Workshop zum Thema „Equality in Education“ durch¹⁰⁰. Das Team und Anke orientierten sich an der Zukunftswerkstatt von Robert Jungk mit den drei Phasen von Kritik, Utopie und Realisierung. In ihrer Vorbereitungszeit teilte Anke Sabine mit, dass sie nicht wüsste, wie sie mit dieser Zielgruppe umgehen solle, sie habe mit einer solchen noch nicht gearbeitet; außerdem wüsste sie nicht so recht, wie sie die Zukunftswerk-

1685 statt an nur einem Tag schaffen und das Thema „Equality in Education and Gender“ in der Zukunftswerkstatt bearbeiten könne. Im Workshop selbst leitete Anke zuerst eine Kritikphase ein. Die Teilnehmer/-innen nannten genderstereotype pädagogische Situationen, die sie in ihren Heimatländern als störend erfahren hatten. Es bildeten sich verschiedene Situationen heraus, die in Gruppenarbeit als Skulpturenformation nachgebildet wurden¹⁰¹. Dann leitete

1690 Anke eine Utopiephase ein, die dieselben Gruppen wieder als Skulpturenformation darstellten¹⁰². In der Realitätsphase setzte Anke die von Sabine an sie herangetragene Erhebung der Teilnehmererwartungen an die Veranstaltung um. Dazu teilte sie die Teilnehmer/-innen in vier Gruppen ein und ließ sie ihre Erwartungen an die Gesamtveranstaltung und den erhofften Gewinn für zuhause mit Metaplantchnik erarbeiten. Die Teilnehmer/-innen erarbeite-

⁹⁶ Audio

⁹⁷ Foto

⁹⁸ Foto

⁹⁹ Foto

¹⁰⁰ Foto.

¹⁰¹ Foto

¹⁰² Foto

1695 ten Präsentationen mit den Bezeichnungen „Taking home some skills“, „Realization of our dreams in the next seven weeks“, „Expectations“ und eine Auflistung ohne Titel¹⁰³.

Angeboten wurde auf unterschiedliche Art und Weise die Besichtigung von Berlin, einmal anhand eines Spaziergangs, dem sogenannten „watch and walk“, den eine Freundin von Friederike anleitete, dann mit einem Vortrag historischer Dias, den Sabine an einem Abend 1700 präsentierte und schließlich am Wochenende als Busfahrt mit einem Stadtführer der DSE.

3.5.1.1 Kulturelles Begleitprogramm

Folgende Aktivitäten wurden im Rahmen des kulturellen Begleitprogramms durchgeführt: Horst und Friederike gingen mit einigen Teilnehmer/-innen in die Disco. Klara und Friederike gingen am Wochenende mit einigen Teilnehmer/-innen auf den Flohmarkt und in den West- 1705 Zoo.

3.5.1.2 Veränderungen im Wochenplan

Folgende Veränderungen des Wochenplans wurden vorgenommen: Friederike sollte laut Planung einen Vortrag halten, der dann wegen Müdigkeit der Teilnehmer/-innen verlegt wurde. Und so wurde auch ein Plenum abgesagt. Eine Schifffahrt über die Spree fand nicht statt.

1710 3.5.1.3 Wahrgenommene Probleme

Es waren auch Probleme erfahrbar: Der Dia-Vortrag wurde nicht bekannt gegeben. Außerdem kam es zu Missverständnissen in der Kommunikation zwischen Friederike und Sabine.

3.5.1.4 Evaluation

Die Teilnehmer/-innen bewerteten in der Freitagsevaluation negativ:

- 1715
- die Infrastruktur im Computerraum als unzureichend
 - die Art und Weise der Evaluation als nicht wissenschaftlich
 - die verfügbare freie Zeit für persönliche Unternehmungen oder Weiterarbeit an den Projektideen als nicht zureichend
 - das kulturelle Abendprogramm entgegen dem Versprechen der Facilitator/-innen als verpflichtend
- 1720 Die Diskussion über den Punkt „unzureichende persönliche Zeit“ brachte unterschiedliche Positionen im Team hervor. Irmgard und Friederike wollten das Programm ändern, Klara und Horst wollten das Programm so beibehalten und Njenga und Sabine bezogen keine Position. Dieser Konflikt hielt an.

Die Facilitator/-innen führten an, dass die Teilnehmer/-innen die Tagesprotokolle nicht frist- 1725 gemäß abgegeben hätten.

¹⁰³ Foto

3.5.2 Verlauf der 2. Woche

Zu Beginn der zweiten Woche wurden die Einführungsphase und die Vorstellung der Projektideen der Teilnehmer/-innen innerhalb der Gruppe „Primary Education“ beendet.

1730 Dann suchten die Teilnehmer/-innen die Bibliothek des EEI auf und erhielten eine Einführung. Horst teilte die Teilnehmer/-innen in zwei Gruppen ein, die jeweils an einem Vormittag die Bibliothek aufsuchten. Die jeweils andere Gruppe besuchte währenddessen den Deutschkurs. Horst und Sabine begleiteten die Gruppen.

Die Projektideen wurden erst in den thematischen Gruppen und dann in einer Plenarsitzung
1735 präsentiert.

Eine Handbibliothek wurde eingerichtet.

Das Leitthema der zweiten Woche, die nicht-teilnehmende Beobachtung, wurde so umgesetzt, dass Klara erst einführende Vorträge über Handlungsforschung und nicht-teilnehmender Beobachtung hielt. Dann wurden Erkundungen in der Umgebung gemacht.

1740 Dazu wurden die Teilnehmer/-innen in Ländergruppen eingeteilt. Horst betreute den Erkundungsort „Kaufhaus“, Klara den Erkundungsort „Suppenküche im Bahnhof Zoo“, Irmgard den Erkundungsort „Markthalle in Moabit“ und Sabine den Erkundungsort „Studentencafé“. Nach den Erkundungen schrieben die Teilnehmer/-innen in ihren Gruppen ihre Beobachtungen auf und diskutierten sie in einem „sharing experiences“¹⁰⁴.

1745 Eine Gastdozentin und gleichsam ehemalige Studentin von Irmgard führte einen Workshop mit dem Titel „Creative Writing“ durch¹⁰⁵. Sie konzipierte den Workshop in unterschiedlichen Phasen. In der ersten Phase informierten die Dozentin und Irmgard über die Entstehung der Methoden „Phantasy Travel“ und „Clustering“. Dann führte die Dozentin in mehreren Arbeitsphasen durch die Sitzung, die sie in einer Plenarsitzung oder in Gruppenarbeit ausführte. Die
1750 Phasen nannte sie „Postcard Association“, „ABC-Diarium“, „Phantasy Travel“, „Spontaneous Writing“ und „Clustering on the subject: Organizing a Workshop“¹⁰⁶.

Am Freitag hielt Irmgard Vorträge¹⁰⁷, die auf die nachfolgende Woche hinführen sollten und die folgende Titel hatten: „German „aid“ – from the beginning to the 90th“, „Ethics of investigation“ und „Biographical narrative Interview“. Irmgard schrieb die Methodengruppen „Narrative Interview“, „Guided and structured Interview“, „Classroom Observation“ und „Observation
1755 of Premises“ an die Metaplantafel und forderte die Teilnehmer/-innen auf, sich in eine Kate-

¹⁰⁴ Videoaufzeichnung

¹⁰⁵ Audio

¹⁰⁶ Foto

¹⁰⁷ Videoaufzeichnung

gorie einzutragen¹⁰⁸. Die gewählte Erhebungsmethode sollten die Teilnehmer/-innen dann am Erkundungsort anwenden. Klara führte in die Methode „classroom observation“ mit einem Vortrag ein¹⁰⁹.

1760 **3.5.2.1 Kulturelles Begleitprogramm**

Folgende Aktivitäten fanden im Rahmen des kulturellen Begleitprogramms am Wochenende statt: Ein Discobesuch, Shopping und ein Ausflug zur Besichtigung der Stadt und Schloßanlage von Potsdam.

An einem Abend zeigten die äthiopischen Teilnehmer/-innen einen Werbefilm für Tourismus

1765 in Äthiopien.

3.5.2.2 Veränderungen im Wochenplan

Der Wochenplan wurde verändert: Für die Feldforschung zur „nicht-teilnehmende Beobachtung“ wurde der Erkundungsort „Spielplatz“, der für Sabine gedacht war, fallengelassen, denn er schien nicht ergiebig zu sein. Sabine übernahm Friederikes Erkundungsort „Studentencafé“, denn Friederike konnte die ihr zugewiesene Gruppe nicht begleiten. Irmgards Vortrag über „Development Aid Discussion“ wurde nicht gehalten.

Für die Vorführung des äthiopischen Dokumentarfilms wurde ein Plenum abgesagt. Irmgards Vortrag mit dem Titel „Action Research“ wurde fallengelassen und Friederikes Vortrag über Kolonialismus wurde aufgeschoben. Das Computertraining und der Deutschkurs wurden
1775 zeitlich umdisponiert.

3.5.2.3 Wahrgenommene Probleme

Es waren auch Probleme erfahrbar: Für den Besuch der Bibliothek des EEI hatten die Gruppen unterschiedlich lange Zeiten zur Verfügung und eine Gruppe äußerte, dass sie sich zeitlich benachteiligt fühlten.

1780 Die Teilnehmer/-innen wünschten sich, dass das Computerstatistikprogramm SPSS unterrichtet werde. Horst befürwortete dies zunächst nicht; er meinte, es gebe zum einen zu wenig Zeit dafür und zum anderen sei SPSS in den Heimatländern nicht praktikabel. Daraufhin äußerte sich Njenga dazu, indem er dies als Lernwunsch der Teilnehmer/-innen unterstrich. Horst entschied sich dann dafür, im ersten Block die Fortgeschrittenengruppe in SPSS zu
1785 unterrichten und im zweiten Block die Anfänger. Eine andere Unstimmigkeit zeigte sich darin, dass die Teilnehmer/-innen einen Fragebogen entwickeln wollten, der für statistische Auswertungen geeignet wäre. Horst zeigte sich dem Plan anfangs nicht zugeneigt; er meinte, man könne in diesem Rahmen keine aussagekräftigen statistischen Auswertungen machen.

¹⁰⁸ Foto
¹⁰⁹ Audio

Die Sache wurde daraufhin im Computertraining diskutiert. Schließlich entwickelte Horst
1790 dann mit der Gruppe einen Fragebogen, um ihn mit SPSS auszuwerten.

Die Gastreferentin der kreativen Schreibwerkstatt hätte lieber zwei bis drei Tage gehabt. Die Planung sah einen Tag dafür vor und so richtete sie sich nach dem Planungskonzept. <Klara und Horst wurden in dem Workshop von Irmgard und der von ihr gewonnenen Referentin nicht zugelassen; das begründete Irmgard mit der Gruppengröße (S.F. Klara)>.

1795 Irmgard wurde mit ihrem Vortrag nicht in der Zeit fertig und beschleunigte das Tempo. Die Teilnehmer/-innen plädierten dafür, dass Irmgard den Vortrag in der nachfolgenden Sitzung zu Ende führe. Irmgard machte dies dann so.

Irmgard trug Sabine Aufgaben auf, für die sich Sabine nicht zuständig sah, wie z.B. Tipparbeiten für ihren Vortrag. Klara brachte Sabine aus der von ihr misslich empfundenen Lage,
1800 indem sie ihr andere Aufgaben für die Veranstaltung übertrug.

Klara gab Sabine umfangreiche organisatorische Aufgaben, die sofort zu erledigen waren.

Irmgard machte Ankündigungen wie z.B. die Terminierung von Teamsitzungen, von denen die anderen Teammitglieder nichts wussten. Dies hatte zur Folge, dass die Nicht-Informierten die Termine nicht wahrnahmen. Klara ärgerte sich darüber und meinte, Teamsitzungen müssten zu festen Terminen stattfinden. Teamsitzungen fanden dann doch nicht
1805 regelmäßig statt. Horst wurde ärgerlich, als die Assistentinnen, Irmgard und die Teilnehmer/-innen Änderungen der Termine nicht beachtetten und Irmgard ärgerte sich über Horsts Worte darüber.

Auf dem Potsdam-Ausflug gerieten Horst und Sabine aneinander. Horst meinte, Sabine sei
1810 für die Durchführung des Ausflugs verantwortlich. Sabine äußerte, sich dessen nicht bewusst zu sein und war für die Leitung des Ausflugs nicht vorbereitet.

Probleme wurden erfahrbar, die schon in der ersten Woche da waren: Der Informationsfluss zwischen Friederike und Sabine funktionierte nicht richtig, und es kam zu Fehlhandlungen, z.B. wusste Sabine nicht, dass ein Buffet für die Teilnehmer/-innen bereitstand und informier-
1815 te sie nicht darüber. Folglich war das Buffet umsonst.

Auch hielten die technischen Defizite im Computerraum an. Der Computerraum konnte infolgedessen nicht optimal genutzt werden.

3.5.2.4 Evaluation

Irmgard stellte erst die Vorschau auf die dritte Woche vor¹¹⁰ und leitete dann die Evaluation
1820 der zweiten Woche an, so wie sie es auch für die erste Woche getan hatte. Die Wocheneva-

¹¹⁰ Videoaufzeichnung

uation brachte keine auffällige Kritik hervor. Teilnehmer/-innen bemängelten, dass sie nicht genug individuelle Zeit hätten.

3.5.3 Verlauf der 3. Woche

Die leitenden Wochenthemen, teilnehmende Beobachtung und Interview, wurden erprobt.

1825 Teilnehmer/-innen und Team fuhren an zwei Tagen zum Erkundungsort DED. Am ersten Erkundungstag begrüßten leitende und Irmgard bekannte Mitarbeiter des DED die Teilnehmer/-innen und stellten die Arbeit des DED vor. Danach führten die Teilnehmer/-innen Gruppeninterviews mit Entwicklungshelfer/-innen und Einzelinterviews mit leitenden Mitarbeiter/-innen durch. Am zweiten Erkundungstag wohnten die Teilnehmer/-innen gruppenweise dem
1830 vorbereitenden Unterricht in Englisch oder Landeskunde für die Entwicklungshelfer/-innen bei, um dort die Methode der teilnehmenden Beobachtung im Unterricht zu erproben. Außerdem fanden weitere Gruppen- und Einzelinterviews statt. Zurück in der Tagungsstätte transkribierten die Teilnehmer/-innen auszugsweise die Interviews. Ihre Beobachtungen und Erfahrungen wurden in Sharing experiences diskutiert¹¹¹. In einem anderen Schritt bereiteten
1835 sie in Gruppenarbeit die Präsentation ihrer Ergebnisse als Clusterbild für den DED vor. Sie betitelten die Clusterbilder mit „Motivation for the Volunteer Work“, „Impressions from the field“ und „Group Discussion: Methods – Findings – Interpretation“. Schließlich präsentierten sie die Clusterbilder im DED¹¹². Die Erkundung wurde beim DED mit einem Barbecue-Abend beschlossen.

1840 Irmgard vermittelte den Gastreferenten und ehemaligen Mitarbeiter des DED, Reiner Rother. Er hielt zwei Vorträge über seine empirische Forschungserfahrung in Ghana zur Reform des dortigen Bildungssystems¹¹³. Klara vermittelte einen Gastvortrag. Die Referentin, eine Doktorandin von der FU, referierte an einem Abend über ihre Forschungserfahrung zu Gender in Afrika.

1845 3.5.3.1 Kulturelles Begleitprogramm

Im Rahmen des kulturellen Begleitprogramms wurde am Wochenende der Wochenendausflug nach Stralsund und Rügen durchgeführt. Dabei betraten die Teilnehmer/-innen zum ersten Mal einen FKK-Strand. Alle außer Klara fuhren mit; Klara blieb in Berlin, um die kommende Woche vorzubereiten und um ihre kranke Tochter zu pflegen.

1850

¹¹¹ Videoaufzeichnungen

¹¹² Fotos

¹¹³ Videoaufzeichnung

3.5.3.2 Veränderungen im Wochenplan

Folgende Veränderungen des Wochenplans wurden vorgenommen: Der Vortrag von Friederike über Kolonialismus wurde aufgeschoben. Eine zusätzliche Sitzung, der Vortrag der Doktorandin der FU, wurde eingeschoben.

1855 3.5.3.3 Wahrgenommene Probleme

Es waren auch Probleme erfahrbar: Bei der Erkundung tauchten Schwierigkeiten auf¹¹⁴. Aufnahmegeräte funktionierten nicht und manche Teilnehmer/-innen besaßen noch kein Aufnahmegerät. Nur vereinzelt erschienen Interviewpartner/-innen zum Termin. Die Erhebungsorte und Zeiten waren den Teilnehmer/-innen und Teammitgliedern teilweise nicht bekannt.

1860 Die teilnehmende Beobachtung wurde erschwert, da die Teilnehmer/-innen in das Unterrichtsgeschehen einbezogen und von den Schüler/-innen ausgefragt wurden¹¹⁵.

Ein Plenum wurde einberufen, von dem manche nichts wussten. Die Organisation der Essensbestellungen und der Sitzungsablauf waren für manche Teammitglieder nicht klar.

Die Teilnehmer/-innen und manche Facilitator/-innen wurden müde und zeigten Schläfrigkeit

1865 in den Sitzungen; dieser Zustand hielt an und intensivierte sich.

Außerdem führten Klara und Irmgard ein Streitgespräch <formulierten Klara und Irmgard auf Anregung von Sabine unterschiedliche fachliche und soziale Positionen (S.F. Klara)>. Darin thematisierten sie die fehlende Einbindung von Klara in den Wochenplan von Irmgard, ihre Ziele und Prioritäten, ihre jeweiligen Lehrauffassungen, ihre Haltungen und Persönlichkeitseigenschaften.

1870 In einer Teamsitzung äußerte Irmgard, dass sie von den nicht gehaltvollen Interviewergebnissen enttäuscht sei. Klara entgegnete darauf, die Facilitator/-innen hätten wissen können, dass die Unternehmung nicht ergiebig werden würde, denn die Mitarbeiter/-innen des DED würden den Teilnehmer/-innen nicht gerne ihre Lebensgeschichte erzählen <und auf der anderen Seite würden die Teilnehmer/-innen lieber ihre eigene Geschichte erzählen als zu interviewen (S.F. Klara)>. Horst und Klara meinten über die Feldforschung im DED, dass die Erkundung <sehr (S.F. Klara)> schlecht organisiert gewesen sei. <Sah ich anders: Das DED habe sich noch niemals zuvor selbst beforscht. Es seien in kurzer Zeit viele Interviews auf allen Ebenen: „Entwicklungshelfer“ – „Programmplanung“ – „Auslandsvorbereitung“ durchgeführt worden (S.F. Irmgard)>

¹¹⁴ Foto von Metaplantafel: „Impressions from the field – what I learned“.

¹¹⁵ Audioaufnahme des „sharing experiences“ nach der Exkursion.

3.5.3.4 Evaluation

Die Wochenevaluation fiel kurz aus. Die Teilnehmer/-innen äußerten bei „myself“, dass sie sich nicht wohl fühlten und dass sie zu wenig Freizeit hätten.

1885 3.5.3.5 Teamsitzungen

In der erweiterten Teamsitzung wurde über die von den Teilnehmer/-innen zu erstellenden Texte gesprochen, welcher Art sie sein sollten und an welchen Leserkreis sie sich richteten. Danach brachte Horst einen weiteren Themenpunkt auf und meinte, dass keine Triangulierung möglich sei, da ökonomische Daten fehlten. Außerdem brachten die Repräsentant/-

1890 innen der Teilnehmer/-innen ein, dass die Teilnehmer/-innen keine Zeit für Einkäufe, Computerpraxis, Berichterstellung und Bibliotheksgänge hätten.

3.5.4 Verlauf der 4. Woche

In der vierten Woche wurden die Forschungsmethoden Dokumentenanalyse und Forschungstagebuch (log) am Erkundungsort Siemens erprobt: „A team of two participants con-

1895 centrated on a specific topic and explored it in document analysis, observation, formal and informal interviewing. In this way they practiced triangulation. They noted their findings and questions emerging from the field work in a log“¹¹⁶. Horst führte in das Thema „Deutsche Energieindustrie“ anhand eines Vortrags mit dem Titel „Siemens AG, a global player“ ein¹¹⁷. Horst bat Sabine, noch über das andere zu besichtigende Unternehmen „Solon“ zu informieren. Danach führte Klara

1900 in die Dokumentenanalyse ein und erklärte, wie man ein log (Feldtagebuch) erstelle¹¹⁸. Sie nannte eine Reihe von Untersuchungskriterien, bildete Gruppen und stellte die Aufgabe, verschiedene Dokumente von Siemens nach den gegebenen Kriterien zu analysieren¹¹⁹. Die Teilnehmer/-innen stellten dann die Ergebnisse in einem Plenum vor und bekamen von Klara die Aufgabe, ein log zu erstellen¹²⁰. Danach bereiteten die Teilnehmer/-innen Fragen an die

1905 Mitarbeiter/-innen von Siemens vor¹²¹. Am nächsten Tag wurden die Teilnehmer/-innen in zwei Gruppen eingeteilt¹²². Während die eine Gruppe von Horst und Sabine sowie teilweise von Friederike begleitet wurde und erst das Unternehmen Solon (Photovoltaik) und dann Siemens (Jubiläumsausstellung und Halbleiterfertigung) besuchte, wurde die andere Gruppe von Klara und Friederike begleitet und besuchte erst Siemens (Jubiläumsausstellung und
1910 Glühbirnenproduktion) und dann Solon. An den Erkundungsorten sammelten die Teilnehmer/-innen Informationen aus Vorträgen, Führungen und Ausstellungen. Zurück in der Ta-

¹¹⁶ Quelle: DSE-Publikation (1998): Exploring German-African Relations in Berlin von Klara

¹¹⁷ Audio

¹¹⁸ Audio

¹¹⁹ Videoaufzeichnung

¹²⁰ Audio, Video

¹²¹ Audio, Video

¹²² Foto: Listeneintrag

gungsstätte arbeiteten sie an den logs¹²³. Klara zeigte ein beispielhaftes log einer Teilnehmerin.

Außerdem wurde ein Berliner Rathaus besucht. Einleitend hielt Horst einen Vortrag mit dem
 1915 Titel „The German Political System“ und die Teilnehmer/-innen überlegten sich Fragen an die
 Lokalpolitiker/-innen für die Themen „Education“, „Welfare“ und „City Planning, Traffic, Hou-
 sing“¹²⁴. Der Bürgermeister und ein Stadtrat begrüßten die Teilnehmer/-innen und hielten
 Ansprachen. Klara übersetzte und Horst moderierte. Dann wurden die Teilnehmer/-innen
 durch das Rathaus geführt. Im Anschluss daran wurden die drei Themen in Gruppen aus
 1920 Teilnehmer/-innen und Abgeordneten des Landes Berlin und des Bundes diskutiert¹²⁵. Die
 Erkundung wurde am Abend mit einer Party im Rathaus beschlossen. Klara und Horst hatten
 die Verpflegung dafür besorgt. Klara hatte ein Buffet mit Hilfe der GRÜNEN auf- und abge-
 baut. Sie hatte die Skulptureninformation „Familienleben in Afrika“ aus der Zukunftswerkstatt
 mit der Leiterin jenes Workshops zur Präsentation vorbereitet. Anke stellte diese noch einmal
 1925 mit den ursprünglichen Teilnehmer/-innen nach.

Außerdem wurde die Heinrich-Böll-Stiftung besucht. Irmgard informierte vorab über die Stif-
 tung mit einem Einführungsvortrag über die Aufgaben der Stiftung und ihr Stipendienverga-
 beprogramm. Vor Ort informierten Mitarbeiterinnen aus dem Afrika-Referat über sozial- und
 entwicklungspolitische Fragen und Projekte. Die Situation der Frauen dort und die Lage der
 1930 Stipendienvergabe bildeten dabei Schwerpunkte. Vereinzelt äußerten sich die Teilnehmer/-
 innen und Klara in der Sitzung und Irmgard moderierte partiell.

Klara führte anhand eines Vortrags in die Methode „Gruppendiskussion“ ein¹²⁶.

3.5.4.1 Kulturelles Begleitprogramm

Folgende Aktivitäten fanden im Rahmen des kulturellen Begleitprogramms statt: Zwei Kenia-
 1935 nerinnen wollten eine schwul-lesbische Disco kennenlernen. Sabine ging mit ihnen am Wo-
 chenende dorthin. Weiterhin gingen die Teilnehmer/-innen zum Shopping. Horst arrangierte
 für die äthiopischen Teilnehmer/-innen und persönlichen Bekannten aus Äthiopien ein Bar-
 becue im Tiergarten-Park. Er begleitete sie zum Barbecue. Klara ging mit Teilnehmer/-innen
 in den West-Zoo. Am Sonntag begleiteten Irmgard und Sabine die Teilnehmer/-innen bei
 1940 einer Schifffahrt durch Berlin.

3.5.4.2 Veränderungen im Wochenplan

Folgende Veränderungen des Wochenplans wurden vorgenommen: Die Informationsverans-
 taltung der Heinrich-Böll-Stiftung wurde auf einen anderen Tag verlegt. An den Exkursions-

¹²³ Foto

¹²⁴ Videoaufzeichnung

¹²⁵ Foto: Listeneintrag in die Gruppen

¹²⁶ Audio

tagen fielen der Deutschkurs und das Computertraining aus. Eine Videovorführung durch
 1945 Friederike und ein Vortrag von Klara zur „Case Study“ wurden abgesagt. Das Barbecue fand
 nicht im Tiergarten, sondern in Kreuzberg und nicht nur mit den äthiopischen Bekannten
 statt.

3.5.4.3 Wahrgenommene Probleme

Es zeigten sich Probleme: Horst nahm in einer Computersitzung den Fragebogen als The-
 1950 ma. Die Teilnehmer/-innen äußerten den Wunsch nach einem komplexen Fragebogen und
 nach einer umfassenden Auswertung. Horst meinte dazu, dass 40 Fragebögen genug wären
 und dass keine statistischen Maße ausgewertet werden könnten. Die Teilnehmer/-innen
 waren damit nicht ganz einverstanden und wollten sich damit nicht zufrieden geben. Horst
 meinte daraufhin, dass die Teilnehmer/-innen grundsätzlich recht hätten, dass er das aber
 1955 sachlogisch nicht machen könne.

Horst sagte zu den Teammitgliedern, dass er enttäuscht darüber sei, dass die Teilnehmer/-
 innen keine Eckdaten aus seinem Vortrag über Siemens in ihren logs verwendet hätten und
 dass er den Eindruck habe, dass die Teilnehmer/-innen Schwierigkeiten hätten, aus mehre-
 ren Quellen zu extrahieren und zu bündeln. Sabine vermisste, dass Klara keine Fragen zu
 1960 Solon vorbereiten ließ, und so motivierte sie die Teilnehmer/-innen während der Besichti-
 gung, Fragen zu stellen, die den Fragen an Siemens entsprechen sollten. In den Plenarsit-
 zungen nach den Exkursionen fluktuierte die Teilnehmerzahl ziemlich¹²⁷.

Sitzungen wurden eingeschoben, von denen manche nichts wussten.

Die Kommunikation zwischen Friederike und Sabine blieb problematisch. Der Konflikt zwi-
 1965 schen Klara und Irmgard hielt an; sie führten öfters Gespräche darüber. Friederike sagte, die
 Teilnehmer/-innen hätten ihr mitgeteilt, dass sie zu wenig Freizeit hätten und dass das Team
 nach „quantitativer Logik“ arbeiten würde, obwohl es das „qualitative Paradigma“ favorisieren
 würde.

3.5.4.4 Evaluation

1970 In der Wochenevaluation zur 4. Woche bewerteten die Teilnehmer/-innen negativ:

- die freie Zeit für ihre Arbeiten oder für Computerübungen als nicht ausreichend
- das persönliche Wohlbefinden als ziemlich unbehaglich
- die Organisation der Veranstaltung als unverständlich
- die Arbeit der Facilitator/-innen als schwer zugänglich
- 1975 - den Themenfokus als nicht einordenbar, da er ihnen zu fremd sei
- Weitere Kritikpunkte der Teilnehmer/-innen waren:

¹²⁷ Foto: Methoden und Ergebnisse der Industrieerkundung

- dass die Facilitator/-innen bereits ein bewertetes Bild von Siemens entworfen und damit die Wahrnehmung der Teilnehmer/-innen beeinflusst hätten
- dass es zu viele Aufgaben gebe wie z.B. logs zu erstellen, ausstehende Protokolle und ausstehende Berichte aus den Feldforschungen zu schreiben.

1980

Klara meinte daraufhin, dass die Erkundung von Siemens ein Risiko gewesen sei. Horst und sie selbst hätten den Teilnehmer/-innen ein irreführendes Bild vermittelt, sie hätten eine Innenansicht der deutschen Gesellschaft gegeben. Horst und sie selbst hätten es nicht anders arrangieren können¹²⁸.

1985

Irmgard meinte in der anschließenden, erweiterten Teamsitzung zum Kritikpunkt „zu wenig Zeit“, dass die Teilnehmer/-innen als Afrikaner mehr freie Zeit bräuchten, dass bislang zu wenig Zeit gegeben wäre. Daraufhin wurde auf Vorschlag von Irmgard die Entscheidung getroffen, Wünsche der Teilnehmer/-innen für die Veranstaltung, sogenannte Voten, anonym zu erheben¹²⁹. Die Facilitator/-innen verteilten dazu Zettel, auf welche die Teilnehmer/-innen

1990

ihre Voten schreiben sollten, um sie dann im Veranstaltungsbüro abzugeben.

3.5.5 Verlauf der 5. Woche

Zu Beginn der Woche hielt Friederike einen Vortrag mit dem Titel „History of Africans in Germany“.

1995

Das Leitthema der Woche war Gruppendiskussion¹³⁰. Diese fanden am Erkundungsort BAZ/ISD statt¹³¹. Die Teilnehmer/-innen kannten bereits einige Interviewpartner/-innen. Zuvor hielt Irmgard einen Vortrag über die Methode Gruppendiskussion. Die Teilnehmer/-innen ordneten sich Gruppen zu. Jede Gruppe führte eine Gruppendiskussion mit jeweils einem Adressatenkreis. Horst betreute die Gruppe „Students“, Klara die Gruppe „Bi-cultural couples“, Irmgard „Berlin Residents“ und Friederike und Sabine betreuten die Gruppe „Children and Adolescents“. Als Interviewpartner fanden sich statt der „Jugendlichen“ zwei Hausfrauen, eine ehrenamtliche Herausgeberin der Zeitung vom BAZ und eine Studentin ein. Zuerst wurden die Fragen vorbereitet, dann die Gruppendiskussionen im BAZ/ISD durchgeführt.

2000

An der Teamsitzung nahm auch Wolfgang teil. Es ging um die Auszahlung von Forschungsgeld an die Teilnehmer/-innen, den Umgang mit den Voten und die weitere Wochenorganisation. Die Facilitator/-innen und Wolfgang einigten sich schwer über den Zeitpunkt der Auszahlung. Horst wollte das Geld am Ende des ersten Blocks oder im zweiten Block austeilen, damit die Teilnehmer/-innen das Geld nicht unnütz ausgäben und das Geld noch in Afrika

2005

¹²⁸ Videoaufzeichnung

¹²⁹ Audio

¹³⁰ Foto: „Methods and techniques – findings and highlights – interpretation“

¹³¹ Das BAZ/ISD hatten die Teilnehmer/-innen in der ersten Woche als „ihr Homeland“ kennengelernt.

hätten. Wolfgang sah dies nicht unbedingt so. Für den weiteren Punkt der Sitzung, die Voten, wurden die Stimmzettel ausgelegt. Sie beinhalteten folgende Voten:

2010 Teilnehmer-Voten:

- Income differences in organisations between old and young
- Field notes log
- Process of creating a log
- Preparation of question and interview guide

2015 - Preparation of code book

- Carrying out the narrative interview
- observation
- Advantages of qualitative research
- Analysis of group discussions and other qualitative methods

2020 - Cultural conflicts: gender issues, life style, e.g. gay and lesbianism

- Culture and Human Rights

Die Meinungen zur Handhabung gingen auseinander. Horst und Klara stimmten dafür, dass der Sitzungsablauf beibehalten werde. Klara fand die Voten nicht aussagestark. Horst meinte, dass die Teilnehmer/-innen eine so wesentliche Entscheidung, wie es die Veränderung

des Sitzungsprogramms sei, nicht treffen dürften. Irmgard und Friederike stimmten für die Änderung des Sitzungsprogramms und wollten das Verfahren den Teilnehmer/-innen überantworten und eigens dafür eine Sitzung einrichten. Es entstand ein Konflikt zwischen Irmgard auf der einen Seite und Horst und Klara auf der anderen Seite. Letztlich wurde vereinbart, dass Irmgard eine auswertende Sitzung für die Teilnehmer/-innen halten solle und dass manche Voten in Sitzungen aufgehen sollten wie z.B. der Wunsch nach Kenntnis von der Abgrenzung der Forschungsparadigmen untereinander. Irmgard solle solche Sitzungen in der Auswertungssitzung ankündigen. Als letzter Punkt der Teamsitzung wurde noch die Wochenorganisation angesprochen.

Dann hielt Irmgard die Auswertungssitzung zu den Voten ab. Zur weiteren Handhabung der Voten schlug Irmgard eine freiwillige AG zum Thema „Human Rights“ vor. Die Teilnehmer/-innen erklärten sich damit einverstanden, dass die Forschungsparadigmen innerhalb der thematischen Gruppen vertiefend besprochen würden.

In der Woche wurde außerdem ein Arbeitstreffen zwischen den Teilnehmer/-innen und den südafrikanischen Teilnehmer/-innen einer Parallelveranstaltung des FB 21 zur Einführung in qualitative Bildungsforschung in der anderen Berliner Tagungsstätte, der Villa Borsig, organisiert. Zu diesem Arbeitstreffen kamen die jeweiligen Facilitator/-innen und Wolfgang. Sie begrüßten alle Teilnehmer/-innen offiziell. Danach führten die Teilnehmer/-innen Partnerinterviews durch und stellten sich im Plenum vor. Im Anschluss daran ordneten sie sich länderweise den Themen „Higher Education“, „Secondary School“ und „Primary School“ zu. Die Facilitator/-innen verteilten sich nach ihrer fachlichen Zuständigkeit auf die Gruppen. In einer

Plenarsitzung berichteten anschließend die Repräsentant/-innen der Gruppen die jeweiligen Diskussionsergebnisse. Der Tag wurde mit einer Party in der Villa Borsig beendet.

Am Freitag trafen sich die thematischen Gruppen und diskutierten über die Forschungsmethoden: „observation, interview, group discussion, questionnaire und action research“.

2050 Danach traf sich die Human-Rights-Gruppe zu einem ersten Gespräch. Es wurden Meinungen zum Thema ausgetauscht, und Irmgard verteilte Texte zur Einarbeitung in das Thema an diejenigen Gruppenteilnehmer/-innen, die Texte haben wollten.

3.5.5.1 Kulturelles Begleitprogramm

Folgende Aktivitäten fanden im kulturellen Begleitprogramm statt: An einem Abend besuchten die Teilnehmer/-innen und das Team das Kino des Filmmuseums (DFFB), wo eine Freundin von Friederike Kurzfilme von afrikanischen Filmemacher/-innen zeigte, die in Deutschland gedreht wurden und das Leben von Afrikaner/-innen in Deutschland zum Thema hatten. An einem anderen Abend zeigte Friederike den Videofilm „Forgotten Victims“, der über die in der NS-Zeit sterilisierten dunkelhäutigen Kinder von Soldaten des 1. Weltkriegs berichtete. Am Wochenende besichtigten die Teilnehmer/-innen Museen im Rahmen der langen Nacht der Museen. Ein paar Teilnehmer/-innen besuchten mit Klara, Horst und Sabine zuvor die Domäne Dahlem und das Museum dort und den biologischen Landbau. Sabine traf später auf die Gruppe um Irmgard, Friederike und Nele. Diese Gruppe besuchte das Ägyptische Museum und das Museum für moderne Kunst im Hamburger Bahnhof.

2065 3.5.5.2 Veränderungen im Wochenplan

Folgende Veränderungen des Wochenplans wurden vorgenommen: Eine Sitzung wurde zugunsten von Freizeit abgesagt. Die Videovorführung des „Black Survivors“ wurde durch den Besuch des DFFB ersetzt. Eine andere Videovorführung wurde für einen anderen Abend geplant. Ein Konzertbesuch im „El Loco“ wurde abgesagt und dafür fanden in der Tagungsstätte die „Gruppendiskussionen“ mit den Gruppen „Bicultural couples“ und „Students“ statt.

3.5.5.3 Wahrgenommene Probleme

Es waren auch Probleme erfahrbar: Bei der Vorbereitung der Gruppendiskussionen stellte sich heraus, dass Transkriptionsgeräte fehlten.

<Im Survey-Feedback bemängelte Irmgard, dass die Filme für den Kinoabend im DFFB von Klara und Horst nicht vorbereitet gewesen wären, so dass sie selbst anschließend in der Pizzeria die Filme hätte besprechen müssen. Auch wären die Teilnehmer/-innen von den Filmen schockiert gewesen und hätten Angst gehabt, nach dem Kino durch Berlin zu laufen (S.F. Irmgard)>

Die Nachricht von Sitzungsänderungen und anderen Ereignissen erreichte nicht alle. Materialien, die zur Vorbereitung gedacht waren, mussten noch beschafft werden.

Teilnehmer/-innen äußerten, Klara würde in ihren Sitzungen viel Redeinput geben, habe die Tendenz zu beeinflussen und bereite ihre Sitzungen zeitlich knapp vor. Friederike äußerte Sabine gegenüber, dass auf der einen Seite Klara die Belastungsgrenze der Teilnehmer/-innen nicht sehe und dass auf der anderen Seite die Teilnehmer/-innen zu lange an Sachen herumkritisierten. Die Kommunikation zwischen Friederike und Sabine zeigte sich weiterhin konflikthaft.

3.5.5.4 Evaluation

Die Wochenevaluation fiel positiv aus.

Klara hängte anschließend eine Publikationsliste zu ausgewählten Beispielen für „Interview Studies“ und „Case Studies“ aus. Sie bat die Teilnehmer/-innen, sich eine Publikation zur Lektüre auszuwählen¹³². Die Texte sollten in einer Sitzung der nachfolgenden Woche besprochen werden.

3.5.6 Verlauf der 6. Woche

Zu Beginn der Woche nahm Sabine die Befragung aller Teilnehmer/-innen mit halbstrukturierten Einzelinterviews und folgenden Fragen auf¹³³:

Fragen der Einzelinterviews an die Teilnehmer/-innen:

- Until now: What do you want to apply at home of what you have experienced in the seminar in Berlin and in Germany?
- In what fields do you want to apply what you have learned here?
- 2100 - Does this seminar continue your learning experience or is it very different, in what sense?
- Please try to remember your painted biography. I would like to hear from you your learning biography, that means your formal and/or your informal learning history. This might help me in my later future for the planning of seminars.
- This is a visionary question: If you would be in charge of a seminar like this, would you change something and in what direction?
- 2105 - Please tell me the strongest points of this very seminar and the weakest points.

Das Leitthema der Woche, „Informationstechnik und Hochschule“ wurde anhand von Gastvorträgen erörtert, die an einer Berliner Universität stattfanden. Die Leiterin der Fachbibliothek des EEI referierte über das Clearing House des EEI und ein Professor mit dem Fachgebiet „Pädagogik und Informatik“ referierte über den Bildungsserver. In der Tagungsstätte wurden weitere Vorträge gehalten: Christoph hielt einen Vortrag mit dem Titel „African virtual University: Concept, Realisation, Experiences from Nairobi“. Sabine referierte über „Teilnehmerorientierte Methoden in Hochschule und Schule“ und machte dazu Gruppenarbeit.

¹³² Foto: Listeneintrag

¹³³ Audio

Njenga hielt einen Vortrag mit dem Titel „Proposal Writing“¹³⁴. Schließlich referierte Robert Pflugfelder, ein Promotionsstipendiat aus den USA, dessen Dissertation von Klara in Berlin betreut wurde, über seine Fallstudie von vier Ostberliner Schulen nach der Wende.

Außerdem organisierte das Team Bibliotheksgänge. Sabine begleitete die Teilnehmer/-innen gruppenweise zum British Council und dann zur erziehungswissenschaftlichen Bibliothek der FU. Klara und Horst begleiteten die Teilnehmer/-innen gruppenweise in die Bibliothek des EEI.

Dann trafen sich in dieser Woche weiterhin die thematischen Gruppen zur Diskussion der Projektideen.

An einem Abend veranstaltete Irmgard für die Human-Rights-Gruppe einen „round table“, der in festlicher Atmosphäre stattfand. Irmgard hielt ein Einführungsreferat und moderierte. Folgende Themen wurden diskutiert: Universalität von Menschenrechten, Fundamentalismus der Religionen, religiös-kultureller Ritus der Beschneidung, Homosexualität.

Das Abschlussfest zum ersten Block wurde in einem studentischen Campuscafé gefeiert. Irmgard schlug vor, dass die Teilnehmer/-innen das Fest vorbereiteten¹³⁵. Ein Vorbereitungskomitee wurde gebildet und von Irmgard unterstützt. Zum Abschlussfest kamen Student/-innen und an Afrika Interessierte sowie über die Zeit in Berlin gewonnene Bekannte der Teilnehmer/-innen. Auf dem Fest überreichten die Facilitator/-innen den Teilnehmer/-innen symbolische Geschenke anlässlich des Abschlusses des ersten Veranstaltungsblocks: Horst überreichte großformatige Fotos vom Wochenendausflug nach Rügen, Klara überreichte Sonnenblumensamen und Stoffbeutel für den Transport von Büchern und Einkäufen und Irmgard überreichte Weltlandkarten im realistischen Maßstab.

Außerdem gab es Plenarsitzungen zur Organisation der Abreise.

3.5.6.1 Veränderungen im Wochenplan

Folgende Veränderungen des Wochenplans wurden vorgenommen: Die Sitzung zur Diskussion der Aufsatzlektüre fiel <zugunsten von Freizeit (S.F. Klara)> aus. Eine Informationssitzung über CD-Rom in Afrika wurde abgesagt. Der Vortrag von Robert Pflugfelder wurde eingeschoben. Die Sitzungen zur „Discussion of Problems of Access to the Field“ und „Developing Instruments“ wurde abgesagt. Plenarsitzungen zur Organisation der Abreise wurden eingeschoben. Die Gartenparty von Anke wurde zugunsten des Abschlussfestes auf dem studentischen Campus fallengelassen.

2145

¹³⁴ Hand-out

¹³⁵ Audio

3.5.6.2 Wahrgenommene Probleme

Es waren auch Probleme erfahrbar: Die Teilnehmer/-innen äußerten, dass die Fachvorträge zur Informationstechnik nichts brächten, die Techniken zuhause nicht verwertbar wären.

Bei der Auswahl der aufzusuchenden Bibliotheken zeigten sich unterschiedliche Präferenzen. Klara und Irmgard schlugen das British Council vor, wohingegen Sabine die erziehungswissenschaftliche Bibliothek der FU vorzog. Man einigte sich auf beide Bibliotheken.

Irmgard disponierte <„Irmgard“ löschen (S.F. Irmgard)> immer wieder Lokalitäten und Zeiten von Sitzungen um, und die Neuerung erreichte nicht alle.

Klara meinte über die Teilnehmer, es würden immer dieselben Männer reden und die Frauen würden dadurch zurückgedrängt.

Es wurde bekannt, dass Anke mit einem Teilnehmer eine Liebesbeziehung habe. Als diese Information die Teilnehmer/-innen und das Team erreichte, bildeten sich unterschiedliche Positionen heraus. Die eine kleinere Partei, darunter Irmgard und die Landsleute des Teilnehmers standen der Liebesbeziehung positiv gegenüber. Die andere kleine Partei, darunter Friederike und Sabine, hielten eine Liebesbeziehung zwischen einer Dozentin und einem Teilnehmer für nachteilig, aber tolerabel; lediglich die Art und Weise, wie Anke dies nach außen trage, missfalle. Der größte Teil der Teilnehmer/-innen, Njenga sowie Klara und Horst standen der Liebesbeziehung negativ gegenüber, vor allem da der Teilnehmer verheiratet sei und seine Frau ein Baby erwarte. Viele Teilnehmer/-innen äußerten schließlich, nicht auf die Party gehen zu wollen. In einer Teamsitzung wurde beschlossen, Ankes Gartenparty abzusagen und stattdessen ein Abschlussfest auf dem studentischen Campus zu feiern.

Klara und Irmgard zeigten sich wieder uneinig in ihrer Auffassung von der laufenden Veranstaltung.

Einige Teilnehmer/-innen äußerten sich gegenüber Sabine über die Facilitator/-innen: Klara gäbe zu viel Literatur zur Lektüre, ginge in Forschung auf, wäre aber in ihrer Person eher unzugänglich. Horst wäre einerseits konservativ und andererseits offen und witzig, wobei man mit manchen seiner ironischen Einsprengsel bezüglich afrikanischer Haltung nicht immer zurechtkäme. Irmgard wäre in ihrer Grundhaltung offen, würde aber die Liebesaffaire von Anke unterstützen. Friederike meinte, Klara strahle immer aus, viel arbeiten und alles lesen zu müssen. Dies übertrage sich auf alle und eine Folge sei, dass die Teilnehmer/-innen eher Irmgard schätzten.

Dann zeigte sich ein Konflikt zwischen Horst und Irmgard: Irmgard reagierte verärgert über Horst, weil dieser Njenga von der angespannten Lage im Team berichtet habe. Irmgard erzählte dann Njenga ihre Version über den Zustand im Team.

3.5.6.3 Evaluation

Die Teilnehmer/-innen bewerteten in der Freitagsevaluation alle Bewertungskategorien sehr positiv.

Die Faciliator/-innen forderten abschließend die Teilnehmer/-innen auf, Projektausarbeitung, Tagesprotokolle, logs, Felddokumentationen bis zu Beginn der nächsten und letzten Veranstaltungswochen fertigzustellen. Friederike reiste gegen Ende der Woche in den Urlaub; Sabine übernahm Friederikes Aufgaben zu den ihren.

3.5.7 Verlauf der 7. Woche

Sabine stellte eine Fototafel zur Fotobestellung für die Teilnehmer/-innen zusammen. Die Facilitator/-innen forderten die Teilnehmer/-innen wiederholt auf, die aufgetragenen Texte zu Ende zu bringen.

In Fortsetzung zur vorangegangenen Woche trafen sich die thematischen Gruppen zur Diskussion und weiteren Bearbeitung der Forschungspläne. Zudem trafen die Teilnehmer/-innen in der gleichen Sache in Ländergruppen zusammen.

Das Abschlussessen fand auf dem Schiff Käpt'n Schilly statt. Es kamen die Teilnehmer/-innen, das Team, Wolfgang und Frau Steiner. Am selben Tag hatte Irmgard Geburtstag. Die Teilnehmer/-innen überreichten den Teammitgliedern Geschenke und eine Repräsentantin der erweiterten Teamsitzung hielt eine Dankesrede.

3.5.7.1 Kulturelles Begleitprogramm

Folgende Aktivitäten fanden im kulturellen Begleitprogramm statt: An einem Abend zeigte Sabine den Videofilm „Black survivor“, den Friederike zeigen wollte, <jedoch vergessen hatte (S.F. Klara)>. Einige Teilnehmer/-innen, Sabine und Klara schauten das Video an.

3.5.7.2 Veränderungen im Wochenplan

Bis auf die abschließende Evaluationssitzung wurden die Sitzungen der Woche verändert: Die ursprünglich geplanten Sitzungen „Summary: Did we succeed to achieve computer literacy?“ und „General and personal assistance to finish PC-work“ und die Computersitzungen der Woche wurden gestrichen. Klaras Vortrag zum Thema „Research experience of Teachers and School Development“ wurde durch die Diskussion in den thematischen Gruppen ersetzt. Die persönliche Evaluationssitzung und die „Review of the seminar weeks in groups“ wurden gestrichen. Die „Farewell Party“ wurde in ein „Farewell Dinner“ umbenannt und an das Ende der Veranstaltung gesetzt.

3.5.7.3 Wahrgenommene Probleme

Es waren auch Probleme erfahrbar: Die Faciliator/-innen gaben Sabine uneinheitliche Anweisungen; einiges war bereits erledigt und das machte sie dann doppelt. Sie musste als

2215 Assistenz Entscheidungen treffen und konnte Horst und Klara oft nicht erreichen; sie bat daraufhin Teilnehmer/-innen um Hilfe.

Irmgard traf Entscheidungen mit demjenigen Teammitglied, das gerade da war.

Irmgard, Horst und Klara trafen sich zu Konfliktlösungsgesprächen.

3.5.7.4 Evaluation

2220 Der erste Veranstaltungsblock wurde in einer evaluierenden und vorausplanenden Plenarsitzung beschlossen. Außer den Teilnehmer/-innen und dem Team kamen Wolfgang und Frau Steiner zur Abschlussvaluation. In dem Plenum wurde der erste Block evaluiert, die Zwischenzeit bis zum zweiten Block skizziert und das Sitzungsprogramm des zweiten Blocks überblicksartig entworfen.

2225 Für die Evaluation hatte Horst einen anonymen, halbstandardisierten Fragebogen verteilt, den er mit Teilnehmer/-innen aus Vorläuferprogrammen entworfen hatte. Er hatte ihn für diese Veranstaltung modifiziert. Horst verkündete, er werde den Fragebogen zum zweiten Block auswerten¹³⁶.

Der Fragebogen zur Schlussevaluation hatte folgende Fragen und Aufforderungen:

2230 Consider the 5 main strong points and the 5 main weak points of the workshop! What advice would you give the facilitators in general and as individuals?

Comment on the adequacy of the following aspects of the workshop of:

- Resources
- Organisation
- 2235 - Venues
- Extra activities
- Comment on the workshop objectives of:
 - Learning-by-doing empirical research methods
 - Exploring of some aspects of the German-African relationships in Berlin
- 2240 - Clarification on the concept of equality
- Achieving computer literacy
- How would you rank the following aspects of the seminar?
 - (1: most IMPORTANT – 5: least important)
 - computer training
- 2245 - qualitative research methods
- complementary workshops (creative writing, visionary workshop)
- meeting with German people
- excursions to discover the German landscape and culture

¹³⁶ Nennung von Ergebnissen vgl. Kapitel 3.5 (Teil C), 1. Veranstaltungswoche

- support for individual research projects
- 2250 - concepts of equality, development, education etc.
- (1: very GOOD – 5: poor) the topics of the seminar
- computer training
- qualitative research methods
- complementary workshops (creative writing, visionary workshop)
- 2255 - meeting with German people
- excursions to discover the German landscape and culture
- support for individual research projects
- concepts of equality, development, education etc.

My personal comments, suggestions. What I criticize, what I missed, what could have been

2260 dropped?

Im Anschluss daran stellte Irmgard die Aufgabe, einem Freund einen Brief über die Erfahrungen der letzten Wochen zu schreiben. Sie formulierte die Aufgabe so: „Dear friend, during the past two months in Berlin there have happened so many things, I cannot write about all. But there is one experience which made me really think...and I would like to share with you....“. Irmgard bat

2265 einzelne Teilnehmer/-innen, den Brief zu verlesen. Sechs Teilnehmer/-innen verlasen ihren Brief. Sie schrieben über:

- Irmgards Person
- die Wahrnehmung der Stadt Berlin
- den Besuch der schwul-lesbischen Disco
- 2270 - die Erlebnisse auf Rügen
- Lerninhalte aus der Veranstaltung

Danach führte Irmgard mit Hilfe von Metaplantechnik die Evaluation der Veranstaltung durch. Dazu sollten die Teilnehmer/-innen bis zu drei positive und bis zu drei negative Punkte auf Metaplankarten schreiben. Irmgard sammelte die Karten ein und verlas sie. Die negativen

2275 Äußerungen warf sie symbolisch in einen Papierkorb, und die positiven Nennungen legte sie symbolisch in einen Reisekoffer¹³⁷. Als dominante negative Punkte äußerten Teilnehmer/-innen:

- dass Wochenverantwortlichkeiten bestanden hätten und infolgedessen klar erkennbar gewesen sei, unter wessen Zuständigkeit eine Woche gelungen bzw. missraten war.
- 2280 - Außerdem habe es zu wenig Theorie und zu wenig Zeit gegeben

3.5.7.5 Ausblick auf den 2. Block

Dann gaben die Facilitator/-innen einen Ausblick auf die Zeit nach dem ersten Block. Sie gaben den Teilnehmer/-innen folgende Aufgaben zur Erledigung bis zum zweiten Block:

¹³⁷ Foto von den Ergebnissen auf Metaplanwand

- Erhebung von Daten für ihre eigenen Forschungsprojekte und Ausarbeitung des Forschungsberichts. Einsendung des Berichts an Horst mit Fristsetzung
- Mitbringen von Daten in den zweiten Block zur Verwendung im Computertraining

Zudem informierten die Facilitator/-innen die Teilnehmer/-innen darüber, dass Njenga sie in der Zwischenzeit bei der Datenerhebung und Berichterstellung betreuen würden. Dann erklärten sie, wie der Informationsaustausch zwischen ihnen und den Teilnehmer/-innen in der Zwischenzeit erfolgen solle.

Daraufhin wurde ein Ausblick auf den zweiten Block gegeben. Die Facilitator/-innen und Wolfgang meinten, dass der Block eine Woche später als geplant beginnen solle, damit der Beginn nicht zu nahe an Weihnachten läge. Die Teilnehmer/-innen waren einverstanden. Die Facilitator/-innen entwarfen dann einen groben Sitzungsplan für den zweiten Block¹³⁸. Die Teilnehmer/-innen stimmten den Sitzungsinhalten und ihrer wochenzeitlichen Verortung zu. Eine Diskussion entbrannte um das Ausmaß der Zeit für Schulbesuche. Klara stimmte für drei bis vier Tage, die Teilnehmer/-innen stimmten für ein bis zwei Tage. Man einigte sich auf zwei Tage.

Anschließend moderierte Wolfgang eine Teamsitzung. Thematisiert wurden das weitere Vorgehen und die Konflikte im Core-Team. Man entschied, dass die Planung des zweiten Blocks unmittelbar vor Veranstaltungsbeginn erfolgt und dass Njenga teilnehmen soll. In der Zwischenzeit wollten Irmgard, Klara und Horst eine Supervision machen, um ihre Kooperation zu verbessern.

Am letzten Veranstaltungstag schloss Sabine die Büroarbeiten ab und übergab Frau Steiner die Abrechnung. Die Teilnehmer/-innen erhielten Zeit zum Shopping. Dann wurde gepackt und das Veranstaltungsbüro geräumt.

¹³⁸ Foto; außerdem ein Foto zu „PC-open questions“

4. Blockzwischenzeit

Die Inhalte dieses Kapitels stützen sich auf Mitschriften in den Vorbereitungssitzungen, Handreichungen wie Grafiken und Wochenpläne, schriftliche Korrespondenzen und Notizen des Forschungstagebuchs.

Die Blockzwischenzeit dauerte vom 6.9.1998 bis 9.1.1999. In dieser Zeit befanden sich die Teilnehmer/-innen in ihren Heimatländern. Sie gingen ihren beruflichen Aufgaben nach und arbeiteten für ihre Projekte. Die Facilitator/-innen bereiteten in Deutschland den Veranstaltungsblock jeweils nach und vor und kamen in sog. Supervisionen, d.h. Sitzungen zur Konfliktbearbeitung, zusammen. Vergleiche auch Abb. 16.

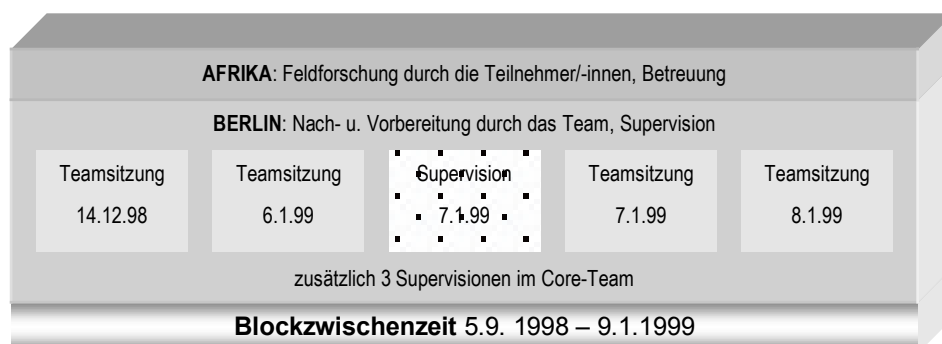


Abb. 16: Blockzwischenzeit

4.1 Teilnehmerbezogene Geschehnisse in den Heimatländern

In der Zeit bis zum zweiten Block übten die Teilnehmer/-innen ihre Berufsarbeit in ihren Heimatländern aus. Zudem sammelten sie in Feldforschung die Daten für ihre Projekte.

Rother reiste ins östliche Afrika und suchte dort zusammen mit Njenga die Teilnehmer/-innen gruppenweise in ihren Heimatländern auf, um sie bei Datenerhebung und Berichtausarbeitung zu betreuen.

Njenga traf sich mit einzelnen Teilnehmer/-innen und beriet sie in ihrer Arbeit. Er fuhr hierfür jeweils in deren Orte. <Die Teilnehmer äußerten sich sehr positiv zur Fachkompetenz von Njenga (S.F. Irmgard)>

4.2 Teambezogene Geschehnisse in Berlin

4.2.1 Situationsbeschreibung

Friederike erwartete ein Baby, das in der Zeit des zweiten Blocks geboren werden sollte und sagte ihre weitere Mitarbeit ab. Sie schlug Nele als Ersatz vor. Friederike kannte Nele vom
2335 BAZ/ISD her. Nele war auch eine Interviewpartnerin im Rahmen der Gruppendiskussion „Children and Adolescents“¹³⁹. Horst und Klara sprachen daraufhin mit Nele und stimmten dem Vorschlag zu.

Horst wertete die anonymen Fragebögen aus der Abschlussevaluation aus und nahm die von den Teilnehmer/-innen eingereichten Projektausarbeitungen entgegen. Außerdem plante
2340 er das Computertraining für den zweiten Block.

Anfangs wurde wie in der letzten Teamsitzung des ersten Blocks vereinbart keine Vorbereitungssitzung abgehalten. Wenn etwas anfiel, telefonierten die Teammitglieder miteinander. Dann wurde ein Vorbereitungstreffen abgehalten.

Horst, Irmgard und Klara trafen sich mit einer Supervisorin.

2345 4.2.1.1 Wahrgenommene Probleme

Es waren auch Probleme erfahrbar: Wenige Teilnehmer/-innen schickten die Projektausarbeitung innerhalb der gesetzten Frist zu Horst. Daraufhin berieten sich die Facilitator/-innen, verlängerten die Frist auf Ende 1998 und gaben ihr Ausschlußcharakter. Fast alle Teilnehmer/-innen sandten daraufhin die Projektausarbeitung fristgerecht ein. Die Facilitator/-innen
2350 setzten sich schließlich mit denjenigen Teilnehmer/-innen in Verbindung, die ihre Aufgaben nicht zugesandt hatten. Die Teilnehmer/-innen versprachen, ihre Projektausarbeitung persönlich nach Berlin mitzubringen. Eine Teilnehmerin stieg ganz aus, indem sie äußerte, sie habe zu viel Arbeit in ihrem Berufsfeld und könne daher weder die Aufgaben bearbeiten noch am zweiten Block teilnehmen. Horst und Sabine baten um mindestens ein Vorbereitungstreffen in der Zwischenzeit. Irmgard enthielt sich. Klara sprach sich erst ganz dagegen aus und verwies auf die Vereinbarung, nicht ohne Njenga und erst unmittelbar vor dem zweiten Block in einer Sitzungskonzentration zusammenzutreffen. Die Frage wurde noch einmal aufgeworfen, und schließlich erklärte sich Klara dann zu einem Treffen bereit, wenn sie und Irmgard eine Supervision gemacht hätten. Klara fand eine Supervisorin, die ihr von einer
2360 Arbeitskollegin des EEI empfohlen wurde. Horst zeigte sich verärgert darüber, dass Nele Fehler in den Bewerbungsunterlagen hatte und in der Kontaktherstellung unzuverlässig war.

¹³⁹ Vgl. Kapitel 3.5 (Teil C), 5. Veranstaltungswoche

4.2.2 Vorbereitungstreffen vom 14.12.1998

4.2.2.1 Sitzungsort

2365 Die Wohnung von Horst und Klara

4.2.2.2 Anwesende

Horst, Klara, Irmgard, Nele, Sabine

4.2.2.3 Handreichungen

Horst brachte eine Grafik zum Lernziel und einen überblicksartiger Sitzungsplan mit. Außer-
 2370 dem lagen ein Brief von Christoph an einen Gastdozenten für die halböffentliche Veranstal-
 tung, ein Brief von Njenga an Wolfgang über seine Anwesenheitszeiten, Einreichfrist und
 Ausschluss von Teilnehmer/-innen vor sowie ein Anschreiben von Wolfgang an Kooperati-
 onspartner in den Entsendungsländern zur Nominierung von Teilnehmer/-innen für eine
 Nachkontaktveranstaltung im April 1999.

2375 **„Lernziel: Verstehen, was qualitative Bildungsforschung ist und
 Erfahrungen mit qualitativer Bildungsforschung machen“, Grafik
 von Horst vom 12.12.98¹⁴⁰**

Die Grafik zeigt die zwei Bereiche „Arbeits- und Lernziele“ und „Metaziele“. Folgende Dimen-
 sionen werden genannt:

- 2380 - „Fertigstellen der Berichte“
 - „Analysemethoden kennenlernen“
 - „Erkundung von Unterricht an Schulen (Handlungsforschung)“
 - „Gute Kooperation“

4.2.2.4 Sitzungsinhalte

2385 In der Sitzung besprach das Team den zweiten Block im Detail und die zu erwartenden Ab-
 wesenheitszeiten von Njenga. Die Einreichfrist für die Forschungsberichte wurde bis zum
 Jahresende verlängert. Eine halböffentliche Veranstaltung wurde detailliert geplant. Die Faci-
 litator/-innen diskutierten die Handhabung des vakanten Teilnehmerplatzes und stimmten
 überein, den Platz nicht wieder zu besetzen. Dann wurde darüber diskutiert, ob eine Teil-
 2390 nehmerin ihr Baby mitbringen könne. Man stimmte für das Baby und entschloss sich dazu,
 die Erlaubnis der DSE zu gewinnen. Weiterhin wurden der Umgang mit der Lektüre für die
 Teilnehmer/-innen verhandelt und es wurde über die Notwendigkeit einzelner Sitzungen wie
 „Grounded Theory“, „Biographical Method“, „Schulbesuche“ gesprochen.

¹⁴⁰ vgl. Quellenverzeichnis im Anhang

2395 **4.2.2.5 Arbeitsaufgaben**

- Horst kümmert sich um die Funktionalität des Computerraums.
- Horst, Klara und Irmgard sichten die eingesandten Projektausarbeitungen.
- Sabine bereitet eine Sitzung zur Biografiemethode vor, die Klara und Sabine gemeinsam abhalten würden und überlegt ein Konzept zum Computertraining. Sie bot an, geeignete Univeranstaltun-

2400 gen herauszusuchen, um eine Begegnung von Teilnehmer/-innen und Uni-Seminargruppen vorzubereiten.

4.2.3 Sitzungskonzentration vom 6.1. bis 8.1.1999

Mehrere Vorbereitungssitzungen wurden abgehalten. Sitzungsorte waren die Tagungsstätte oder ein Restaurant.

2405 **4.2.3.1 Sitzungsinhalte**

Thematisiert wurden dort überwiegend veranstaltungsmethodische und –didaktische Punkte, die sich aus der Feinplanung und aus der im ersten Block gemachten Erfahrung ergaben (wie z. B.: Auswertung der Abschlussevaluation, Gewicht auf Kommunikation) und technisch-administrative Details (wie z.B. Bankvollmacht für die Assistenz, Flugänderung, ÖPNV-
2410 Fahrscheine, PC-Installation). Außerdem wurden einzelne Funktionen und Aufgaben für Team und Teilnehmer/-innen (wie z.B. Begegnung mit Uni-Dozent/-innen, Endredaktion durch die Teilnehmer/-innen, Materialbeschaffung und -bereitstellung) besprochen. Weiterhin wurde über folgende Punkte gesprochen: Handreichungen für die Erkundungsorte, Umgang mit dem vakanten Teilnehmerplatz, Wochenverantwortungen der Facilitator/-innen, Lernvor-
2415 aussetzungen für die Teilnehmer/-innen, Bedarf für die zu erstellende Publikation und Handhabung der Evaluation. Weiterhin wurde über die Sitzungsdauer gesprochen und darüber informiert, dass das Baby von der Teilnehmerin mitgebracht werden könne. Njenga verkündete, dass er am Ende der ersten Veranstaltungswoche nach Malawi reisen würde, um dort eine neue Arbeitstelle anzutreten.

2420 **4.2.3.2 Arbeitsaufgaben**

Viele Aufgaben zur Organisation fallen für alle Teammitglieder an.

4.2.4 Sitzung zur Konfliktbearbeitung (sog. Supervision) vom 7.1.1999

4.2.4.1 Anwesende

2425 Supervisorin, Klara, Irmgard, Horst, Njenga, Nele, Sabine

4.2.4.2 Sitzungsverlauf

Die Supervisorin stellte sich vor: Sie nannte ihren Namen, erwähnte, dass sie von ihrer Grundbildung her Betriebswirtschaft studiert und für Mitarbeiter/-innen des EEI Supervisionen durchgeführt habe. Sie schloss dann mit der Problemskizze an: „I want to make clear what

2430 is my role. There was an enormous pressure of the 3 [Horst, Klara, Irmgard], giving a lot of contents, I found this in the evaluation. It is clear in the evaluation that the schedule was too tight. Learning a lot in a foreign country is a high pressure“.

In der Sitzung wurde überwiegend die zwischen Irmgard und Klara im ersten Block entstandene Konfliktsituation thematisiert. Die Supervisorin führte mit folgenden Fragen und Kom-

2435 mentaren durch die Sitzung:

- “What are the goals for your course? The things you mentioned are not your goals. The problem is that you want to be perfect.
- There are differences in the way you teach (...) There are totally different opinions of didactic and methods.”

2440 Im einzelnen wurden folgende Themen angesprochen: Überfrachtung der Veranstaltung durch fachliche Sitzungen, umfangreiches kulturelles Begleitprogramm, wenig Freiräume, hohe Lernerwartung, Kommunikation, Lehr-Lernansatz, fehlende begleitende Teamsitzungen, wenig Flexibilität im Sitzungsablauf, Verantwortung, Eitelkeit und Lösungssuche.

Die Supervisorin stellte als Schlussfrage: „What do you need to be happy in the next days?“

2445 Sie beschloss die Sitzung und informierte darüber, dass das Team noch drei Supervisions-sitzungen in Anspruch nehmen könnte; soweit habe die DSE die Finanzierung zugesagt.

<Irmgard meinte im Survey-Feedback, dass die Supervisorin die Dinge festgerüttelt habe statt sie zu lockern (S.F. Irmgard)>

2450 **5. Zweiter Veranstaltungsblock**

5.1 Dauerhafte Elemente

Die Inhalte dieses Kapitels stützen sich auf die Beobachtungen und Protokolle von Sabine sowie auf Handreichungen.

5.1.1 Sitzungsorte, Verpflegung und Tagesstruktur

2455 Die Tagesstruktur änderte sich im Vergleich zum ersten Block zum Teil.

In diesem Block wurden die Sitzungen überwiegend in der Tagungsstätte abgehalten.

In der Regel wurden die Mahlzeiten auch wieder dort eingenommen. Ausnahmen bildeten wieder externe Unternehmungen wie Erkundungen, Feste oder Aktivitäten des kulturellen Begleitprogramms. Die Teilnahme an den Mahlzeiten wurde auf Wunsch der Teilnehmer/-innen für die Wochenenden abgesagt, und das Essensgeld wurde den Teilnehmer/-innen ausgezahlt.

Der Rahmen für die Verpflegungszeiten wurde unverändert vom Tagungsmanagement bestimmt und vom Team punktuell festgelegt. Die Zeiten wurden beibehalten, wie **Tab. 15** zeigt:

2465 **Tab. 15:** Mahlzeitenverteilung über den Tag

8 Uhr bis 9 Uhr	Frühstückszeit (Buffet)
11 Uhr bis 11.30 Uhr	Tee- und Kaffeepause
13 Uhr bis 14 Uhr	Mittagessen
16 Uhr bis 16.30 Uhr	Tee- und Kaffeepause
19 Uhr bis 20 Uhr	Abendessen

5.1.2 Zuständigkeit und Funktion von FB 21, Tagungsstätte und Team

5.1.2.1 Fachbereich 21

Wolfgang trug für die Gesamtveranstaltung Sorge und also auch für den zweiten Veranstaltungsblock. Er nahm an der Eröffnungssitzung des zweiten Blocks, an halböffentlichen Sitzungen, an der Abschlussevaluation und an zäsursetzenden Festen aktiv teil. Wenn Wolfgang wegen anderer Veranstaltungen oder wegen Arbeitsterminen nach Berlin kam, nahm er an Teamsitzungen und an Sitzungen der Veranstaltung und an Freizeitaktivitäten teil.

Frau Steiner war weiterhin für die Sachbearbeitung zuständig. Sie hatte die neu eingestellte Kollegin, Frau Wippert, zur Seite, denn Frau Steiner arbeitete aus privaten Gründen weniger. Sie lernte diese an und zog sich sukzessive aus der Arbeit zurück. Frau Wippert bearbeitete dann die Angelegenheiten des zweiten Blocks: die Weiterleitung von Korrespondenz zwischen Teilnehmer/-innen, Kooperationspartnern, Wolfgang und Team, das Budget, Arbeits-

verträge, An- und Abreisemodalitäten der Teilnehmer/-innen und die Materialzustellung aus
 2480 der ZED. Sie trat dann mit Teammitgliedern in Kontakt, wenn Dinge vom Team nicht erledigt
 waren oder wenn sie Informationen brauchte.

5.1.2.2 Dienste der Tagungsstätte

- Dieselben Dienste wie im ersten Block wurden wieder in Anspruch genommen:
- Tagungsmanagement
- 2485 - Materialausgabe
- Druckerei
- Fahr- und Fuhrdienst

5.1.2.3 Team

Core-Team resp. Facilitator/-innen

2490 Zwischen dem FB 21 und den Facilitator/-innen blieb vereinbart, dass das Core-Team für die
 Planung und Durchführung des zweiten Blocks zuständig sei. Horsts Zuständigkeit für das
 Computertraining blieb bestehen¹⁴¹.

In der Planungs- und Durchführungsphase zeigten sich folgende Konstellationen:

In der Blockzwischenzeit zeigten sich die deutschen Facilitator/-innen und in den konzentrier-
 2495 ten Planungssitzungen unmittelbar vor Veranstaltungsbeginn zusätzlich auch Njenga für die
 Planung zuständig. Im Unterschied zum ersten Block wurden im zweiten Block keine Wo-
 chenverantwortlichkeiten bestimmt. Über Sitzungsliteratur wurde nicht gesprochen; Klara
 suchte sie wieder aus¹⁴² und bestellte sie über den FB 21. Sie zeigte sich auch als Ans-
 prechpartnerin für die Teilnehmer/-innen in Fragen des Sitzungsgegenstandes.

2500 Die Facilitator/-innen übertrugen den Teilnehmer/-innen in der Veranstaltung folgende Auf-
 gaben¹⁴³:

- Erstellung von Sitzungsprotokollen für die Veranstaltungsdokumentation
 - Erstellung von Berichten aus den Forschungserkundungen (Ergebnisse der Bildungserkundungen
 und Unterrichtsbeobachtung)
 - 2505 - Ausarbeitung von Berichten für einen „kooperativen Projektbericht zum Thema, German-African
 Relations in Berlin“¹⁴⁴
 - Endfassung der Forschungsausarbeitungen zu Berichten und Veröffentlichung als Sammelband.
- Irmgard <„und Klara“ streichen (S.F. Irmgard)> vermittelten Seminarbesuche an Berliner
 Universitäten und Kontaktgespräche zwischen Hochschulprofessor/-innen und Teilnehmer/-
 2510 innen, um Forschungsthemen zu diskutieren und u. U. Forschungsaufenthalte zu ermögli-
 chen.

¹⁴¹ Quelle: Programmantrag, vgl. Quellenverzeichnis im Anhang

¹⁴² Die verwendete Sitzungsliteratur ist in Kapitel 2.3 Teil D aufgeführt

¹⁴³ Fotos

Assistentinnen

Zwischen dem FB 21 und den Assistentinnen wurden folgende Verantwortlichkeiten vereinbart:

2515 Nele und Sabine tragen gemeinsam die Verantwortung für die Handkasse und für das kulturelle Begleitprogramm. Sabine ist weiterhin als Tutorin für das Computertraining zuständig wie auch für die Erstellung der Veranstaltungsdokumentation.

Darüber hinaus zeigten sich folgende Konstellationen:

Nele arbeitete anfangs als weitere Assistentin im Computertraining. Sie zeigte sich wie vor-
2520 dem Friederike für die persönlichen Anliegen der Teilnehmer/-innen und die Beschriftung der Informationstafeln zuständig. Sie war in einzelnen Sitzungen anwesend.

Sabine zeigte sich mit Horst für die technische Ausstattung des Computerraums zuständig, trug Sorge für die wöchentliche Evaluation und dokumentierte weiterhin die Veranstaltung durch Video, Audio und Protokolle. Sie hielt Veranstaltungssitzungen ab und war so oft wie
2525 möglich in den Veranstaltungssitzungen anwesend, um für die Dissertation und für die Veranstaltungsdokumentation Daten zu sichern.

Nele und Sabine organisierten das kulturelle Begleitprogramm einschließlich der Fahrdienste und erledigten die Korrespondenz. Wieder wirkten die Assistentinnen als Ansprechpartnerinnen für die Teilnehmer/-innen in organisatorischen Fragen und vermittelten teilweise zwi-
2530 schen Dienststellen in der Tagungsstätte und den Facilitator/-innen. Sie setzten das Büro instand und erledigten Kopier- und Druckaufträge. Manchmal wurden sie als Sitzungsassistenten zu Gruppenarbeit herangezogen und einmal mit einer Moderation betraut.

Sowohl von den Assistentinnen als auch von den Facilitator/-innen ausgeführte Tätigkeiten

2535 Je nach Sitzungsgegenstand fertigte das jeweilige Teammitglied wieder Sitzungsmaterialien an oder stellte diese bereit.

Überwiegend und in der Regel führte das Core-Team Veranstaltungssitzungen durch; eine Sitzung führte Sabine durch. Zur Gruppenarbeit zog der/die jeweilige Sitzungsleiter/in gewöhnlich die anderen Facilitator/-innen heran und manchmal zusätzlich die Assistentinnen.

2540 Nele zeigte sich - wie im ersten Block Friederike - manchmal mit Irmgard, manchmal mit Klara für die Organisation der Mahlzeiten zuständig.

Wie im ersten Block kümmerten sich auch hier überwiegend die Assistentinnen um die Organisation des kulturellen Begleitprogramms einschließlich der Fahrdienste und erledigten die Korrespondenz; oft führten auch Horst, Klara oder Irmgard solche Tätigkeiten aus.

¹⁴⁴ Quelle: Exploring African-German Relations in Berlin, verf. von Klara 9/1998

2545 Core-Team und Assistentinnen nahmen wie im ersten Block mit den Teilnehmer/-innen gemeinsam die Mahlzeiten ein und nahmen meistens an den kulturellen Aktivitäten teil.

5.1.3 Sitzungsstruktur

„In der dritten, der abschließenden Phase (Januar bis Februar 1999) lag der Schwerpunkt der Arbeit darauf, in einem zweiten Seminar in Berlin die Daten adäquat zu analysieren und zu präsentieren und
2550 die Forschungsberichte fertigzustellen. Die Forschungserfahrungen und Berichte wurden in thematischen Gruppen diskutiert und beraten und individuell überarbeitet. Sowohl die Ergebnisse der Erkundungen über deutsch-afrikanische Beziehungen in Berlin als auch die Ergebnisse der individuellen Projekte über Bildung in Afrika wurden Kolleginnen und Kollegen sowie Studierenden in einigen Seminaren an Berliner Universitäten vorgestellt und mit ihnen diskutiert, außerdem auf einer Abschluß-
2555 veranstaltung, auf der AntragstellerInnen für ein Graduiertenkolleg über Bildungsforschung in der Nord-Süd-Zusammenarbeit aus den Universitäten Oldenburg und Berlin zu Gast waren.(...) Außerdem wurden in der Seminarphase qualitative Forschungsmethoden der beteiligten Beobachtung nach Prinzipien der Handlungsforschung exemplarisch in Schulbesuchen erprobt. Die Teilnehmer erkundeten deutsch-afrikanische Beziehungen in Schulen und trugen zu ihrer Verbesserung bei“¹⁴⁵.

2560 Der Veranstaltungsblock wurde auch hier in Wocheneinheiten untergliedert.

Jede Woche ließ ein eigenes Profil erkennen:

Die erste Woche wurde für die Begrüßung, Aufarbeitung des ersten Blocks und der Blockzwischenzeit und für die Sitzungsvorschau auf den zweiten Block genutzt. Außerdem befassten sich die Teilnehmer/-innen mit dem Phänomen Rassismus in Deutschland.

2565 In der zweiten und dritten Woche wurde einmal die Arbeit an den Forschungsberichten und zum anderen die Forschungsmethode „Action Research“ in Schulen als fachliches Leitthema realisiert. Die Leitthemen wurden in Gruppenarbeit und in Erkundungen umgesetzt: „In dem zweiten Seminar im Winter 1999 stand die Arbeit an den Forschungsberichten und ihre Interpretation im Vordergrund (3 Wochen). Auch hier wurden jedoch Erfahrungen in qualitativer Forschung gesamt-
2570 melt: Handlungsforschung in Schulen (1 Woche)“¹⁴⁶.

Die letzte Woche wurde für den Abschluss von schriftlichen Arbeiten, für Übriggebliebenes und für die Abschlussevaluation verwendet.

<“Der Deutschkurs wurde nicht mehr durchgeführt.“ streichen (S.F. Irmgard)>

5.1.3.1 Informationsübermittlung an die Teilnehmer/-innen

2575 Hinweise auf Organisation und Arbeitsaufgaben wurden wie im ersten Block mündlich bzw. auf Stellwänden übermittelt.

¹⁴⁵ Quelle: Seminarbericht (Kurzfassung) von Klara von 3/1999

¹⁴⁶ Quelle: Seminarbericht (Kurzfassung) von Klara von 3/1999

Folgende Informationen dort ausgehängt¹⁴⁷:

- Wochenplan
- Ergebnisse der Wochenevaluation
- 2580 - Ständige Aufgaben mit namentlicher und terminlicher Zuordnung wie z.B. Sitzungsprotokolle, Erkundungsberichte
- Sitzungsbezogene Aufgaben mit namentlicher und manchmal terminlicher Zuordnung wie z.B. Gruppeneinteilungen, Lektüreaufgaben
- Abbestellungen der Mahlzeitenteilnahme
- 2585 - Organisatorische Aktualitäten wie z.B. Treffpunkte, Wegbeschreibungen

5.1.3.2 Erweiterte Teamsitzung

Die erweiterte Teamsitzung wurde beibehalten. Klara schlug vor, die Sitzungen freitags und montags abzuhalten, um mehr Effektivität zu erzielen.

Ein erweitertes Team mit je einem Landesrepräsentanten wurde gebildet. Aus jedem Land
 2590 wählten die Teilnehmer/-innen je einen neuen Vertreter aus mit Ausnahme von Uganda, dessen Vertreterin aus dem 1. Block übernommen wurde. Aus Kenia wurde eine Frau gewählt, denn Njenga - und damit ein Mann- wurde bereits als ein Vertreter für Kenia angesehen.

5.1.3.3 Teamsitzung

2595 Für den zweiten Block wurden täglich stattfindende Teamsitzungen geplant:

Täglich nach dem Mittagessen sollte sich das Team zu einer kurzen Teamsitzung treffen. Außerdem sollte das Team montags vor der erweiterten Teamsitzung und mittwochs am Abend zu einer größeren Teamsitzung zusammentreffen.

Folgende Konstellationen zeigten sich:

2600 Zum einen traf sich das Team in der ersten Hälfte des zweiten Veranstaltungsblocks regelmäßig. In der zweiten Hälfte fehlten Teammitglieder öfters bei den Sitzungen, Sitzungen fielen aus und wurden stattdessen manchmal spontan zwischen manchen Teammitgliedern abgehalten. Zum anderen sprachen sich die Teammitglieder situationsbezogen mit den jeweils relevanten Personen ab.

2605

¹⁴⁷ fotografisch dokumentiert

5.1.3.4 Wochenevaluation und Wochenvorschau

Methode und Zuständigkeit der Wochenevaluation wurden geändert. Diese wurde Sabine übertragen. Sie führte die Evaluation stets zum Wochenende per Fragebogen durch. Dazu entwarf sie einen Fragebogen, stellte ihn den Teammitgliedern zur Diskussion und modifizierte ihn entsprechend. Sabine formulierte dann folgende Erhebungsinteressen:

- "Did I feel good or bad in the last week? In what respect?
 - Did I get useful information for me at home? What did I get and what did I miss?
 - What helpful tools did I get to achieve the task of the week?
 - My learning experience: The best and the worst
- 2615 - Was I able to contribute to the group – or what hindered me?"

In den ersten beiden Wochen hinterlegte Sabine den Teilnehmer/-innen den Fragebogen und bat sie, die Bögen ausgefüllt im Büro oder bei der Rezeption abzugeben. Sabine nahm die Bögen dort entgegen und wertete sie aus. In den übrigen Wochen ließ sie die Fragebögen im Anschluss an Plenarsitzungen sofort ausfüllen und sammelte sie ein.

2620 Die Ergebnisse der Wochenevaluation hängte sie montags an einer Stellwand aus¹⁴⁸.

Auch das Sitzungsprogramm für die Folgewoche hängte Irmgard wieder an einer Stellwand aus und erläuterte es.

5.1.3.5 Computertraining

Horst teilte die Gruppe der Teilnehmer/-innen nicht mehr. Das Computertraining wurde in den ersten Wochen zahlreich besucht und fiel gegen Ende häufig wegen anderer Sitzungen aus.

Horst behandelte in diesem Block anfangs Internet-Dienste, dann SPSS.

Das Computertraining fand wie in der Anfangszeit des ersten Blocks in der Regel täglich von 9 Uhr bis 10.30 Uhr statt und endete mit freier Übungszeit gegen 11 Uhr. Der Beginn des Computertrainings wurde wieder vorgerückt, <"denn der Deutschkurs wurde nicht mehr durchgeführt" Streichen< S.F. Irmgard)>

Der Computerraum brachte wieder ähnliche technische Probleme wie im ersten Veranstaltungsblock hervor. Zudem konnte er nicht immer genutzt werden, denn auch eine andere Veranstaltung der Tagungsstätte benötigte ihn zu der Zeit.

2635 Nach dem Computertraining war wie im ersten Block Zeit zur freien Übung am Computer eingeplant. Dabei stellte Sabine den Teilnehmer/-innen wieder ihre Hilfe zur Verfügung.

¹⁴⁸ Foto

5.1.3.6 Arbeit an den Forschungsberichten

Dieser Inhalt stand im Unterschied zum ersten Block hier im Zentrum.

2640 Die Teilnehmer/-innen arbeiteten ihre Projekterstfassungen (proposals) zu Forschungsberichten (reports) aus. Sie taten dies sowohl eigenständig als auch anhand von Diskussionen in ihrer jeweiligen thematischen Gruppe. Hier wurden die Arbeiten von den anderen Teilnehmer/-innen und dem/der Facilitator/-in korrigiert und diskutiert. Die Teilnehmer/-innen konnten die Freiarbeitszeit zur Einarbeitung der Neuinformationen nutzen.

2645 5.1.3.7 „Handlungsforschung“: Schulunterricht

Klara plante und realisierte das sog. Leitthema „action research“. Sie setzte ihr Konzept so um, dass die Teilnehmer/-innen Erkundungen in eine Schule unternahmen, um dort den Unterricht zu beobachten, zu besprechen und eigenständig Teile des Unterrichts zu übernehmen.

2650 5.1.3.8 Plenarsitzungen: Plenaries und Sharing Experiences

Die Plenarsitzungen wurden wieder von demjenigen/derjenigen Facilitator/-in geleitet, der/die für den relevanten Sitzungsgegenstand verantwortlich war.

Plenarsitzungen wurden größtenteils in den gleichen Belangen abgehalten wie im ersten

2655 Block¹⁴⁹:

- zur Vermittlung von organisatorischen Informationen (plenary)
- als Rahmen für Vorträge
- als internes Sitzungselement wie z.B. bei Workshops oder bei halböffentlichen Veranstaltungen
- zur Wochenvorschau (plenary)

- 2660
- zur Abschlussevaluation (plenary)
 - zum Abschluss von Sitzungen der Feldforschung (sharing experiences)

5.1.4 Arbeitsformen

Die Arbeitsformen des ersten Blocks wurden fast unverändert übernommen. Die Form des Unterrichts wurde mit der Aufgabe des Deutschkurses hinfällig. Erkundungen wurden zur

2665 Erforschung von Bildungseinrichtungen wie Kindertagesstätte, Schule und Lernwerkstatt durchgeführt.

Als eine neue Sitzungsform ließ sich das Kontaktgespräch zur Erlangung eines Stipendiums zwischen Hochschulprofessor/-innen, Teilnehmer/-innen und Facilitator/-innen erkennen. Die Facilitator/-innen behielten die thematischen Gruppen in gleicher Besetzung bei und bildeten

2670 neue Gruppen je nach Sitzungsinhalt.

¹⁴⁹ Video oder Audio

Die Sitzungsformen ergaben sich auch hier wieder aus dem jeweiligen Sitzungsgegenstand und wurden demnach nicht konzipiert. Ausnahmen bildeten Vorträge und Gruppenarbeitsformen, die explizit in die Planung aufgenommen wurden. Die Facilitator/-innen planten weniger Vorträge als im ersten Block und vergrößerten den Anteil an Gruppenarbeitsformen.

2675 Sie wollten erreichen, dass sich die Produktion von Beiträgen von den Facilitator/-innen weg zu den Teilnehmer/-innen hin verlagerte.

Es wurden zwei Feste zum Abschluss gefeiert.

Das Angebot an kulturellen Aktivitäten wurde verkleinert. Die Aktivitäten wurden wie im ersten Block von demjenigen Teammitglied organisiert, das die Aktivität vorschlug und von mindestens einem Teammitglied begleitet. Die Teilnahme wurde wieder freigestellt. Kulturelle
2680 Aktivitäten wurden wieder an einzelnen Abenden angeboten. An den Wochenenden wurden keine kulturellen Aktivitäten mehr angeboten. Einige Teilnehmer/-innen besuchten sonntags den Gottesdienst.

2685 5.2 Verlauf des Veranstaltungsblocks (in Wochen)

Die Inhalte dieses Kapitels stützen sich auf Mitschriften in den Sitzungen, Audio- und Videoaufzeichnungen einzelner Sitzungen, Handreichungen für die Sitzungen, Fotografien der Metaplandarstellungen und Notizen des Forschungstagebuchs.

2690 Eine grobe Übersicht über die zentralen Inhalte der Sitzungen und die kulturellen Unternehmungen gibt **Tab. 16**, **Tab. 17**, **Tab. 18**,

Tab. 19 wieder:

Tab. 16: Erste Woche des 2. Blocks

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
Eröffnung: <ul style="list-style-type: none"> - Auswertung des 1. Blocks und der Zwischenzeit - Ausblick auf 2. Block Thematische Gruppen: Forschungs-Berichte Erfahrungsdiskussion mit TU-Student/-innen Exkursion zum Haus der Wannsee-Konferenz Vortrag: Forschungspolitik in den respektiven Ländern	...	Training mit Übung Vortrag Gruppenarbeit Workshop/Exkursion Plenarsitzung

Tab. 17: Zweite Woche des 2. Blocks

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
Thematische Gruppen: Forschungs-Berichte Vortrag: Kriterien für den Forschungs-Bericht Sabines Dissertationsvorhaben Diskursanalyse	Eritrea-Treffen Bistro mit Disco	Training mit Übung Vortrag Gruppenarbeit Plenarsitzung

2695 **Tab. 18:** Dritte Woche des 2. Blocks

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
Forschungs-Methode: Action Research Exkursionen in Schulen: Kita, Lernwerkstatt Einführungsvortrag: „System of German Education“ Thematische Gruppen: Forschungs-Berichte Tagessitzung: <ul style="list-style-type: none"> - Irmgards Evaluation über KUTERA - ZED-Programm „UNISTAFF“ - Themen des FB 21 Abschiedsfest	Tansania-Tourismus-Abend Länderberichte	Training mit Übung Gruppenarbeit Exkursion Plenarsitzung

Tab. 19: Vierte Woche des 2. Blocks

Sitzungsinhalte	Kulturelle Aktivitäten	Sitzungsformen
Vortrag: PC-Software Hochschul-Kontaktgespräche Thematische Gruppen: Forschungs-Berichte Abschluss schriftlicher Arbeiten Abschlussevaluation Festiver Stand-In-Abschluss	Konzert in der Philharmonie	Vortrag Kontaktgespräch Freiarbeitszeit Plenarsitzung Gruppenarbeit

5.2.1 Verlauf der 1. Woche

2700 Nicht alle Teilnehmer/-innen konnten zu Beginn der ersten Woche anreisen; manche hatten Schwierigkeiten mit dem Visum, andere verspäteten sich aufgrund von Kriegswirren.

Unmittelbar nach der Anreise erzählten die Teilnehmer/-innen in informeller Runde von der politischen und persönlichen Situation in ihren Ländern und von ihren Erfahrungen mit Datenerhebung und Projektausarbeitung. Für den Anschluss an die Erzählrunde hatte sich Klara eine Einheit zur Kolorierung von Mandalas überlegt, wozu sie Teilnehmer/-innen wie auch das Team bat. So sollten Konzentration und Selbstdarstellung der Teilnehmer/-innen angeregt, eine Methode vermittelt und Raumschmuck erstellt werden.

Die erste Woche wurde durch Wolfgang offiziell eröffnet¹⁵⁰. Daraufhin stellte Horst die am besten und schlechtesten bewerteten fünf Aspekte aus der Abschlusserhebung des ersten Blocks vor. Positiv äußerten die Teilnehmer/-innen folgende Aspekte: „Participatory approach, Interactive learning, training“, „Sightseeing, visits, excursions“ und „Qualitative research methodology, training in research methodology“. Negativ äußerten die Teilnehmer/-innen „Time Congestion, Tight schedule“ und „Didactical weaknesses“. Klara führte Konsequenzen aus der Erfahrung im ersten Block für den zweiten an und nannte die Neuerungen:

2715 Es gebe regelmäßige und häufige Teamsitzungen, außerdem mehr Freizeit, die Ausarbeitung der Projektideen zu Berichten bis hin zu deren Veröffentlichung sei der Kernpunkt dieses Blocks und es gebe keine Vorträge mehr, dafür Diskussionsgruppen. Dann wurden die „Responsibilities within the group“ geklärt. Dazu wurde eine Metaplantafel zu den Kategorien „Introduction into Projects“, „Policy and Research in Education“, „School reports“, „Round table on qualitative research“, „Report on German-African Relations“ und „Editing Publication“ erstellt. Die Teilnehmer/-innen wurden gebeten sich einzutragen¹⁵¹. Eine Facilitatorin verteilte einen Reader zur Lektüre mit ausgewählten Aufsätzen im Gebiet der Methodologie. Entgegen dem ursprünglichen Plan wurde die Lektüre nicht besprochen¹⁵².

¹⁵⁰ Audio

¹⁵¹ Foto

¹⁵² vgl. Sitzungsliteratur im Anhang

In den thematischen Gruppen wurde über die Erfahrungen der Datenerhebung und Bericht-
 2725 ausarbeitung der Blockzwischenzeit gesprochen, dann trug je ein/e Repräsentant/-in der
 Gruppen die Inhalte im Plenum vor¹⁵³.

An einem Abend wurde eine Sitzung zum Erfahrungsaustausch über die Methode der Grup-
 pendiskussion mit einem Uniseminar von Horst abgehalten. Die gleichen Gruppen wie zur
 „Gruppendiskussion“ des ersten Blocks wurden gebildet; die Gruppen „Children and Adoles-
 2730 cents“ und „Students“ wurden zusammengelegt. Irmgard, Nele und Sabine betreuten die
 zuletzt genannte Gruppe. Die Gruppen bereiteten eine Diskussion über ihre Erfahrungen vor.
 Bei der Diskussion moderierte Irmgard anfangs, gab dann die Moderation an Nele und Sabin-
 e ab.

Njenga hielt einen Einführungsvortrag über Forschungspolitik, und anschließend berichtete
 2735 jeweils ein/e Teilnehmer/-in eines Landes von der dortigen Lage.

Gegen Ende der Woche leiteten Mitarbeiter des Hauses der Wannsee-Konferenz einen
 Workshop über „Racism in Germany: Colonial, nationalsocialist and current aspects and con-
 tinuation“. Sie bereiteten ihn am Vorabend in der Tagungsstätte mit Kurzreferaten und Erfah-
 rungsgesprächen zu „Migrant groups and their status in post-war Germany“ vor. Der Work-
 2740 shop im Haus der Wannsee-Konferenz begann mit einem geschichtlichen Abriss zum Haus
 der Wannsee-Konferenz. Daraufhin folgte Gruppenarbeit zum Thema „What is Racism?“.
 Dazu wurden die Gruppen „Deutsche weiße Teammitglieder“, „Afrikanische oder Deutsch-
 Afrikanische Frauen“ und „Afrikanische Männer“ gebildet. Die Gruppen erarbeiteten mit Me-
 taplantentechnik das Thema und präsentierten es¹⁵⁴. Danach hielt eine Mitarbeiterin des Hauses
 2745 einen Vortrag über die Entstehung von Rassismus. Im Anschluss daran konnten Team und
 Teilnehmer/-innen durch die Ausstellung gehen. Im ehemaligen Konferenzsaal boten die
 Mitarbeiter/-innen eine Diskussion über die Bedeutung des Beschlusses des Genozids der
 Juden und der Konsequenzen an: „Ideological dimension of racism today“ und „concepts of
 Multiculturalism“. Zum Abschluss wurde der Videofilm „Der Schwarzfahrer“ gezeigt.

2750 **5.2.1.1 Teamsitzungen**

In der erweiterten Teamsitzung wurde über Planungszuständigkeit, Sitzungsorganisation,
 Gruppengröße und über schriftliche Erzeugnisse gesprochen.

In den Teamsitzungen wurde die Qualität der Forschungsberichte insgesamt eingeschätzt,
 und Korrekturorientierungen wurden besprochen. Außerdem wurde über folgende Themen
 2755 gesprochen: die Abreise von Njenga, Dissertationsstipendien für die Teilnehmer/-innen, Auf-
 schub und Streichungen von Sitzungen und Verzicht auf das kulturelle Begleitprogramm,

¹⁵³ Audio
¹⁵⁴ Fotos

damit die Teilnehmer/-innen mehr Zeit für die Arbeit an den Berichten erhielten und schließlich wurde darüber informiert, dass besagte Teilnehmerin offiziell ihr Baby dabei haben dürfe. Irmgard auf der einen und Horst und Klara auf der anderen Seite diskutierten ihr jeweiliges

2760 Lehr-Lernverständnis.

Es kam zu einem Gespräch zwischen Sabine und Klara: Sabine erkundigte sich bei Klara, wie die Sitzung zur biografischen Forschungsmethode konzeptionell und methodisch anzugehen sei. Klara stellte ein Konzept vor und gab Sabine diesbezügliche Rechercheaufgaben.

5.2.1.2 Wahrgenommene Probleme

2765 Es waren auch Probleme erfahrbar: Im Computertraining äußerten manche Teilnehmer/-innen Wünsche nach inhaltlichen Veränderungen. Horst hörte diese an und kam zu der Entscheidung, das Programm beizubehalten. Nele äußerte die Schwierigkeit, den Büroarbeiten und der Tutortätigkeit zugleich nachzukommen, und Sabine fühlte sich durch Neles Anwesenheit im Computertraining gestört. Nele und Sabine kamen überein, dass Sabine die Tutoraufgabe allein ausführen solle.

Klara sprach Sabine wegen ihrer hohen Auslastung und der unausgewogenen Arbeitsverteilung zwischen ihr und Nele an. Klara sprach Sabine mehr freie Zeit zu, um ihrem Dissertationsinteresse nachgehen zu können und gab ihr anspruchsvollere Aufgaben. Außerdem meinte Klara, Sabine solle Arbeiten an Nele delegieren.

2775 Nele bat um ein Gespräch mit Sabine und äußerte, Sabine würde nicht mit ihr kooperieren, sie würde Aufgaben unvermittelt an sie delegieren, ihr nichts abnehmen und würde ihr nicht helfen, einen Überblick über anfallende Aufgaben zu erhalten. Sabine verwies auf die unverträglichen Persönlichkeitseigenschaften und schlug als Kompromiss Arbeitsabsprachen zwischen ihr und Nele nach den Teamsitzungen vor. Nele erklärte sich einverstanden.

2780 Irmgard teilte Nele und Sabine vor der Sitzung mit Horsts Uniseminar mit, sie müsse früher gehen und die Assistentinnen sollten dann die Diskussion leiten. Nele und Sabine sprachen sich nicht miteinander ab und konkurrierten bei der Moderation miteinander.

Irmgard nahm am Vormittag nicht am Workshop im Haus der Wannsee-Konferenz teil, denn sie holte den verspätet ankommenden Francis vom Flughafen ab und nahm so am Nachmittagsprogramm teil.

2785

5.2.1.3 Evaluation

Die Teilnehmer/-innen bewerteten in der Evaluation der 1. Woche folgende Kategorien positiv:

- 2790
- Allgemeines Wohlbefinden
 - Brauchbare Informationen
 - Brauchbare Techniken
 - Lernerfahrung

5.2.2 Verlauf der 2. Woche

2795 Die Teilnehmer/-innen bearbeiteten ihre Forschungsberichte in den thematischen Gruppen.

Njenga hielt einen Vortrag über die Kriterien zur Erstellung eines Forschungsberichts.

Sabine hielt eine Sitzung, in der sie ihr Dissertationsvorhaben vorstellte und in einem zweiten Teil die Teilnehmer/-innen in Ländergruppen und die Facilitator/-innen als eigene Gruppe das Thema „Teaching and Learning of qualitative research knowledge“ diskutieren ließ¹⁵⁵.

2800 Die Aufgabenstellung lautete wie folgt¹⁵⁶:

„**Last summer** we scheduled PC-training, lectures on qualitative research and got to know methods (observation – interviewing – document analysis – group discussion – etc.). We went into the field doing different types of research and were sharing our experiences within group-discussions.

This time we provided more time to reflect on your experiences during your recent field visits in Africa and during the current field visits. We provided also more time for reading. We scheduled as well PC-training, group work to discuss the research reports aiming to achieve a publication. We will do some action research visiting schools and we reduced the lecture.

2805

Fragen für die Gruppendiskussion:

[A. Ländergruppen der TeilnehmerInnen]

2810 "Taking these two models as an example for the teaching-learning of qualitative research knowledge I would like to ask you to discuss how qualitative research knowledge (theories and methods) can or should be taught in your respective country in the circumstances of your working conditions – goaling for really enabling the learner (scientist!)."

¹⁵⁵ Audio

¹⁵⁶ Schriftliche Zusammenfassung der Ergebnisse seitens der Ländergruppen im Anhang

2815 [B. Die Gruppe der FacilitatorInnen]

"I would like to ask you to evaluate these two models as an example for extra-universitarian teaching-learning of qualitative research knowledge (theories and methods) and eventually come to an alternative model".

Irmgard führte eine Sitzung zur Diskursanalyse durch, in der sie Gruppenarbeit anwandte.

2820 Text und Diskursanalyse von Uli Jäger und Jürgen Link.

Klara leitete ein Informationsplenum zu den Schulbesuchen. Außerdem wurde ein Abstimmungsplenum über den Wochenendausflug abgehalten. Dort entschieden sich die Teilnehmer/-innen gegen einen Ausflug.

In der übrigen Zeit arbeiteten die Teilnehmer/-innen an ihren schriftlichen Aufgaben wie Sit-

2825 zungsprotokollen und Forschungsberichten.

Ein Teilnehmer dichtete über Berlin und brachte zwei Gedichte in Umlauf.

5.2.2.1 Kulturelles Begleitprogramm

Folgende kulturelle Aktivitäten wurden durchgeführt: An einem Abend besuchten die Teilnehmer/-innen und Facilitator/-innen das NRO-Projekt „Hilfe für Eritrea“. Dort wurde ein Buffet angeboten, und Dias von deutsch-eritreischen Friedensaktivitäten wurden gezeigt und kommentiert. Die Teilnehmer/-innen diskutierten danach in Gruppen mit Jugendlichen aus dem Projekt.

An einem Abend lud Irmgard einige Teilnehmer/-innen, Nele und Sabine in ein Bistro ein, und anschließend gingen alle Beteiligten außer Irmgard in eine Disco.

2835 Sabine ging selbst noch einmal in das Haus der Wannsee-Konferenz und nahm die Teilnehmerin Carol mit, die damals zum Workshop nicht mitkommen konnte.

5.2.2.2 Veränderungen im Wochenplan

Folgende Veränderungen des Wochenplans wurden vorgenommen: Sitzungen wurden öfters geändert und gestrichen. Die Biografiesitzung wurde aufgeschoben. Die Sitzung zum Thema „Gender Approaches“ wurde fallengelassen. Die Sitzung zur Diskursanalyse sollte erst nicht stattfinden, fand dann doch statt, indem gekürzt wurde. Das Treffen mit der Sansibar-Gruppe konnte nicht arrangiert werden. Der Einführungsvortrag für die Schulbesuche über das deutsche Schulsystem von Klara wurde nicht gehalten; stattdessen verteilte Klara ausgewählte Aufsätze zur Lektüre¹⁵⁷, zu deren Besprechung sie dann nicht mehr kam. Ein Informationsplenum zu den Schulbesuchen und ein Abstimmungsplenum zum Wochenendausflug wurden einberufen.

2845

¹⁵⁷ vgl. Sitzungsliteratur im Anhang

Es fand eine erweiterte Teamsitzung statt. Eine zusätzliche, erweiterte Teamsitzung sollte stattfinden, zu der keine Repräsentant/-innen kamen. Diese Sitzung wurde zu einem späteren Zeitpunkt nachgeholt.

2850 **5.2.2.3 Wahrgenommene Probleme**

Es waren auch Probleme erfahrbar: Ein Kindertheaterbesuch und ein Philharmoniebesuch wurden vorgeschlagen und von den Teilnehmer/-innen nicht aufgegriffen. Das Angebot zum Kindertheater wurde fallengelassen. Horst erkundigte sich noch einmal bei den Teilnehmer/-innen nach deren Interesse für den Philharmoniebesuch. Schließlich meldeten sich ein paar
2855 Teilnehmer/-innen.

Der Arbeitsaufwand für Sabine wurde größer, indem kurzfristige Aufgaben anfielen und Nele öfters fehlte. Unter anderem trat Irmgard mit Tipp- und Layoutarbeiten zu ihrer Evaluation an Sabine heran und Klara mit der Textverarbeitung für die Schulbesuche. Irmgard und Klara trugen ihr auf, tippschwachen Teilnehmer/-innen beim Abtippen ihrer Forschungsberichte zu
2860 helfen. Sabine erledigte diese Arbeiten und die Kassenbilanz in ihren Freiräumen.

Ein Teilnehmer, Sabine, Horst und Irmgard <Irmgard hatte (S.F. Klara)> hatten den Einfall, einen Wochenendausflug durchzuführen. Die Meinungen dazu gingen im Team auseinander, <da dieser Plan mit einer Einladung von Horst und Klara konfligierte (S.F. Klara)>.

5.2.2.4 Teamsitzungen

2865 Eine erweiterte Team-Sondersitzung wurde abgehalten: Klara äußerte sich unzufrieden mit dem Workshop im Haus der Wannsee-Konferenz und vor allem mit dem dort gezeigten Film; sie wollte persönliche Urteile von den Teilnehmer/-innen erfahren. Sie bat die Repräsentant/-innen darum, das Feedback der Teilnehmer/-innen einzuholen. Zuerst brachte Klara das Thema Schulbesuche auf. Dann wurde über das Treffen mit dem NRO-Projekt „Hilfe für Eritrea“ gesprochen. Das Treffen stellte sich als schwierig heraus, denn die äthiopischen Teilnehmer/-innen standen einer Begegnung mit Eritreier/-innen ablehnend gegenüber.

Außerdem wurde Klara in der Sitzung über den Gedanken zum Wochenendausflug informiert. Sie äußerte daraufhin, sie fühle sich übergangen, ein Wochenendausflug sei nicht durchführbar in Anbetracht der anfallenden Arbeit, es sei ein Dilemma, denn die Teilnehmer/-
2875 innen wüssten wohl schon davon. Dies sei von Irmgard als persönlicher Affront beabsichtigt worden. Horst meinte zu Klara, sie lasse wieder alte Konflikte wie im ersten Block mit Irmgard aufleben und würde dabei keine Rücksicht auf die Teilnehmer-Öffentlichkeit nehmen. Es wurde hin und her diskutiert. Schließlich bat man die Repräsentant/-innen, den Teilnehmer/-innen die Arbeitssituation zu erklären und sie um ihre Entscheidung zu bitten.

2880 Als ein weiterer Punkt wurde über die Krankheit und körperliche Konstitution der Teilnehmerin Carol gesprochen: Irmgard äußerte, dass es ihr nicht gut ginge. Klara meinte daraufhin, dass sich Carol bemühen solle, es seien schon drei Monate Arbeit investiert. <Klara meinte

daraufhin, dass Carol Hilfe brauche, sie habe schon, es seien schon drei Monate Arbeit investiert (S.F. Klara)> Horst meinte hierauf, das Dilemma sei möglicherweise so zu lösen, dass Carol den Schulbesuchen fernbliebe und so Zeit für die Überarbeitung ihres Forschungsberichts hätte.

Außerdem äußerten sich die Facilitator/-innen zum Arbeitsverhalten der Teilnehmer/-innen: Klara meinte, sie sei enttäuscht von der Qualität der Forschungsberichte; ein Problem sei, dass sie die Fristen nicht einhielten und private Freizeitaktivitäten vorzögen; die Teilnehmer/-innen könnten eigentlich mehr und inhaltlich besser arbeiten. Horst und Klara sahen auch als Schwierigkeit, dass die Teilnehmer/-innen die Präferenz auf Veröffentlichungen legten und nicht auf die Arbeit mit dem Datenmaterial.

In einer erweiterten Teamsitzung wurde über den Stand der Forschungsberichte in den thematischen Gruppen, über die Planung der Schulbesuche und über die Kriterien zur Überarbeitung der Forschungsberichte gesprochen. Dabei meinte Horst, es gäbe keine Absprache unter den Facilitator/-innen hinsichtlich der Korrektur- und Publikationskriterien und er erfahre wenig aus der Arbeit in den thematischen Gruppen. Es wurde auch mitgeteilt, dass die Teilnehmer/-innen keinen Ausflug unternehmen wollten. Außerdem sprach man über die Forschungssituation in Afrika und über die geplante halböffentliche Tagessitzung für Interessenten an den Forschungen der Gruppe aus Afrika.

In den Teamsitzungen sprach man über den Informationsfluss, den Wochenendausflug, die Schulerkundung, die Homomorphie der Forschungsberichte. Dazu meinte Horst, die thematischen Gruppen seien nicht gewinnbringend, denn die Teilnehmer/-innen lasen die Forschungsberichte ihrer Gruppe nicht eingehend genug. Klara meinte, man sei mit den Arbeiten eine Woche zurück und Horst entgegnete, man könne nicht mehr alle Forschungsberichte lesen. Klara entgegnete, sie sehe keine andere Möglichkeit, als dass die Facilitator/-innen am Wochenende Korrektur lesen müssten.

Weitere Themen waren Zusatzangebote, Zusatzsitzungen in der kommenden Woche, Korrekturmodus, Gliederung der Publikation und Erarbeitungsfristen für die Forschungsberichte. Horst schlug vor, alle Forschungsberichte zu publizieren, da man zu wenig Kenntnis von der gegenseitigen Arbeit hätte <da man wenig Kenntnis von der Erziehung in Afrika hätte (S.F. Klara)> und Publikationen für die Karriere der Teilnehmer/-innen wichtig seien. Irmgard meinte, sie wolle sich nicht an den Standard von Horst und Klara halten, denn er sei zu detailliert und ihr zu fremd.

Außerdem informierte Horst darüber, dass er und Sabine von Wolfgang eine Auftragsarbeit zur Verfassung eines SPSS-Skripts für die Teilnehmer/-innen bekommen hätten. Weitere Themen waren das Unwohlsein von Carol, Rückflug der Äthiopier, Discobesuche, Lernwerkstattbesuch, Treffen mit der Sansibargruppe, Treffen mit der NRO „Hilfe für Eritrea“, Philhar-

moniekonzert, halböffentliche Tagessitzung, Hochschul-Didaktikverständnis, Fortschreibung
 2920 des Teilprogramms und Organisation der Besuche bei Universitätsprofessor/-innen zur Diskussion von Dissertationsthemen und zur Erlangung von Stipendien für die Teilnehmer/-innen.

Es zeigte sich, dass Horst, Klara und Sabine mit Nele nicht so gut harmonierten und dass Irmgard und Nele gut harmonierten.

2925 Sabine schlug eine sofortige Supervision vor, um die konfliktreich gewordene Situation im Team zu lösen. Der Vorschlag wurde angenommen; man konnte die Supervisorin aber nicht erreichen und verfolgte diese Möglichkeit infolgedessen nicht weiter.

Sabine stellte Klara eine Sitzungsidee zum Thema „Gender“ vor und Klara teilte Sabine ihre Ideen dazu mit.

2930 **5.2.2.5 Evaluation**

Die Teilnehmer/-innen bewerteten für die 2. Woche folgende Ereignisse positiv:

- Arbeit in den thematischen Gruppen
- Diskursanalyse und SPSS

Negativ wurden folgende Ereignisse bewertet:

- 2935
- nicht zureichende Berücksichtigung von Alter und Herkunft der Teilnehmer/-innen beim Lernarrangement durch die Facilitator/-innen
 - hoher Arbeitsaufwand
 - hoher Korrekturaufwand
 - Mahlzeitenverpflichtung am Wochenende
- 2940
- Geradlinigkeit von Klara
 - Überbehütung durch Irmgard und Klara
 - Verzicht auf den Wochenendausflug

5.2.3 Verlauf der 3. Woche

Zu Beginn der Woche wurden Erkundungen verschiedener Bildungseinrichtungen wie Schulen, Schülerladen und Kita unternommen. Die Teilnahme wurde freigestellt. Die Teilnehmer/-
 2945 innen konnten sich die Erkundungsorte aussuchen und trugen sich in Listen ein¹⁵⁸. Anschließend erkundeten alle Teilnehmer/-innen und Teammitglieder die Lernwerkstatt für Grundschulunterricht an der Humboldt-Universität.

An zwei Tagen wurde der Unterricht in einer Ost-Berliner Schule beobachtet, dabei sollte die
 2950 Forschungsmethode „Handlungsforschung“ (action research) angewendet werden. Dazu referierte Klara über „Action Research“ und teilte die Teilnehmer/-innen in Ländergruppen ein

¹⁵⁸ Fotos der Listeneinträge

<wünschte eine Erkundung in Ländergruppen (S.F. Klara)>¹⁵⁹, die von je einem Teammitglied betreut wurden. In der Schule begrüßte die Schulleiterin zuerst die Teilnehmer/-innen. Dann verteilten sich die Gruppen in verschiedene Klassen, wo sie dem Englisch-Unterricht beiwohnten.

Die halböffentliche Tagessitzung wurde abgehalten. Neben Wolfgang und Christoph waren Universitätsprofessor/-innen aus dem UNISTAFF –Programm der DSE sowie von deutschen Universitäten und einer englischen Universität zu Gast. Horst verteilte zu Beginn einen kritischen Kommentar zur Güte der Evaluation über das Vorläuferprogramm „KUTERA“ die von Irmgard und Francis durchgeführt ward. In der Sitzung präsentierten Teilnehmer/-innen einzelne Inhalte aus dem ersten Block¹⁶⁰, manche Teilnehmer/-innen berichteten über die Forschungssituation in ihrem Land und Irmgard und Francis stellten die Ergebnisse der Evaluation des KUTERA-Programmpakets zur Bildungsforschung (1992-1995) vor. Dann referierte Christoph über das UNISTAFF-Programm¹⁶¹. Im Anschluss daran wurden unter der Verantwortung von Wolfgang die Themen „Research Policy“, „Human Rights and NGOs“, „Training in qualitative research – introduction“¹⁶², „Training in qualitative research – follow up“ und „Institutional development“ diskutiert. Die Teilnehmer/-innen bildeten dazu Gruppen. Die Gruppen wurden dann von Facilitator/-innen und Resource-Personen, die sich aus dem Kreis der Gäste bereit fanden, moderiert¹⁶³.

2970 **5.2.3.1 Teamsitzungen**

In der vorgezogenen, erweiterten Teamsitzung wurde das Ablaufprogramm der halböffentlichen Tagessitzung besprochen. Weiterhin wurden folgende Themen besprochen: Der Lehrstil von Klara <und anderen (S.F. Klara)>, der Veranstaltungsablauf, der Erarbeitungsstand der Forschungsberichte, die Krankheit von Carol, die Freiwilligkeit der Sitzungen, das Abschiedsfest bei Horst und Klara. Außerdem wurde Forschungsunterstützung in Aussicht gestellt, und die Facilitator/-innen legten den Repräsentant/-innen der Teilnehmer/-innen den Sitzungsablauf der halböffentlichen Sitzung <zur Bestätigung vor (S.F. Klara)>.

In den Teamsitzungen wurde über folgende Themen gesprochen: Unzufriedenheit von Klara mit der Zuarbeit von Sabine und Nele. Dabei ergab sich ein Konflikt zwischen Klara und Nele, als Nele äußerte, Klara würde den Erschöpfungszustand der Teilnehmer/-innen nicht wahrnehmen, sie würde sich autoritär verhalten und die Teilnehmer/-innen mit Arbeiten überhäufen. Schließlich beschimpfte sie Klara. Die übrigen Teammitglieder versuchten die Situation zu entschärfen und auszugleichen.

¹⁵⁹ Foto

¹⁶⁰ Audio

¹⁶¹ Foto

¹⁶² Audio

¹⁶³ Foto: Listeneintrag

Weitere Themen waren die gleichen wie in der erweiterten Teamsitzung besprochen: Veranstaltungsverlauf, Erarbeitungsstand der Berichte, Krankheit von Carol, Freiwilligkeit der Sitzungen, Abschiedsfest bei Horst und Klara.

Das Abschlussfest wurde bei Klara und Horst gefeiert. Es wurde ein <schönes (S.F. Klara)> Abendbuffet angeboten und außerdem wurden Afrika-Interessierte eingeladen. Auf dem Fest schenkten die Facilitator/-innen den Teilnehmer/-innen zum Abschied Berliner Plüschbären, <die Klara gekauft hatte (S.F. Klara)> und Wandkalender mit deutschen Stadt- und Landschaftsmotiven, <die Sabine besorgt hatte (S.F. Klara)>. Später wurde getanzt. <Irmgard und Nele nahmen nicht teil (S.F. Klara)>

5.2.3.2 Kulturelles Begleitprogramm

Folgende Aktivitäten wurden im Rahmen des Begleitprogramms durchgeführt: Sabine bot einer Teilnehmerin an, gemeinsam eine Sauna zu besuchen und ging außerdem mit den kenianischen Teilnehmer/-innen, Nele und Irmgard in einen Jazzclub.

Die tansanischen Teilnehmer/-innen zeigten einen Dokumentarfilm über die Landschaft Tansanias.

5.2.3.3 Veränderungen im Wochenplan

Folgende Veränderungen des Wochenplans wurden vorgenommen: Klara hielt den Vortrag zum „System of German Education“ nach der Erkundung der Bildungseinrichtungen. Der Besuch der Lernwerkstatt wurde zeitlich verschoben. Ein Tansania-Abend und Berichte über Kenia und Uganda durch die Teilnehmer/-innen wurden eingeschoben. Die Sitzungen zur „Grounded Theory“ und zur „Biografischen Forschungsmethode“ wurden schließlich gestrichen; ein Überblick über die beiden Sitzungen wurde als Handreichung verteilt. Die Sitzung zum Quantitativen-Qualitativen Paradigma wurde auf die letzte Woche verschoben. Die Sitzung zur hermeneutischen Software „Atlas-ti“ sollte gestrichen werden, wurde dann beibehalten und schließlich in die letzte Veranstaltungswoche platziert. Die für Sabine vorgesehene Berichterstattung zur Hochschul-Didaktik innerhalb der halböffentlichen Sitzung wurde fallengelassen.

5.2.3.4 Wahrgenommene Probleme

Es waren auch Probleme erfahrbar: Adressen der Erkundungsorte stimmten teilweise nicht und manche Teilnehmer/-innen wie auch Teammitglieder wussten die Termine nicht. Irmgard äußerte sich unzufrieden über die Schulbesuche.

Damit die Teilnehmer/-innen ihre schriftlichen Arbeiten fristgerecht abgeben konnten, half Sabine in ihren freien Zeiten einigen Teilnehmer/-innen beim Tippen und Layouten der Forschungsberichte.

Immer öfter fehlten Teammitglieder in den Teamsitzungen.

Die Wissenschaftlichkeit der Evaluation des KUTERA-Programmpakets wurde von Horst auf der halböffentlichen Sitzung negativ bewertet. Klara und Wolfgang pflichteten bei. Dies führte zu einem länger währenden <verschärfte den (S.F. Klara)> Konflikt zwischen Horst, Klara und Wolfgang auf der einen Seite und Irmgard auf der anderen Seite.

Irmgard fehlte beim Abschiedsfest.

5.2.3.5 Evaluation

Die Teilnehmer/-innen bewerteten in der Evaluation der 3. Woche positiv die Institutionserkundungen¹⁶⁴ und negativ:

- die Veröffentlichung des Teamkonflikts
- die Schwierigkeiten beim Schulbesuch aufgrund unzureichender Englischkenntnisse der Schüler/-innen und Lehrer/-innen

5.2.4 Verlauf der 4. Woche

In der vierten und letzten Woche diskutierten die Teilnehmer/-innen ihre Forschungsberichte in den thematischen Gruppen und arbeiteten daran weiter, wie sie auch an sonstigen Texten wie Berichten aus der Feldforschung in Berlin und Sitzungsprotokollen weiterarbeiteten.

Irmgard arrangierte Kontaktgespräche zwischen Hochschulprofessor/-innen und denjenigen

Teilnehmer/-innen, die sich für ein Forschungsstipendium für Deutschland interessierten und begleitete die Teilnehmer/-innen zu den Kontaktgesprächen.

Am vorletzten Veranstaltungstag hielt ein Gastdozent einen Vortrag zur hermeneutischen Software „Atlas-ti“. Der Dozent hatte die Software entwickelt, und Horst kannte ihn schon seit längerer Zeit.

Zum Schluss der Veranstaltung wurde eine „Farewell-Party with guests“ in der Tagungsstätte gegeben, auf der Wolfgang und Horst rückblickende Ansprachen hielten und die Repräsentant/-innen der Teilnehmer/-innen Dankesworte sprachen wie auch dem Team Blumensträuße übergaben.

5.2.4.1 Kulturelles Begleitprogramm

Folgende kulturelle Aktivitäten wurden im Rahmen des kulturellen Begleitprogramms durchgeführt: Ein Konzertbesuch in der Philharmonie mit einigen Teilnehmer/-innen, Wolfgang, Christoph, Irmgard, Horst und Sabine.

5.2.4.2 Veränderungen im Wochenplan

Folgende Veränderungen des Wochenplans wurden vorgenommen: Die Sitzung „Round table discussions in plenary prepared by participants“ wurde durch die Arbeit in den themati-

¹⁶⁴ fotografisch dokumentiert: Metaplananschrieb des „sharing experiences“ nach der Schulerkundung

schen Gruppen oder durch Kontaktgespräche mit Hochschulprofessor/-innen ersetzt. Die Sitzung „Applied text analysis: Intro and Workshop Grounded Theory“ wurde durch frei verfügbare Zeit <für individuelle Arbeit (S.F. Klara)> ersetzt. Die planmäßigen Teamsitzungen wurden gestrichen, die erweiterte Teamsitzung wurde durch den Konzertbesuch ersetzt und
 3055 verlegt. Horst sagte die letzte Computersitzung ab. Die Sitzung zum quantitativ-qualitativen Paradigmengespräch und die halböffentliche Sitzung zur Präsentation der Forschungsberichte im Rahmen der thematischen Gruppen wurde nicht durchgeführt; Inhalte dieser Sitzung wurden in der vorangegangenen Woche in der halböffentlichen Sitzung präsentiert.

5.2.4.3 Teamsitzungen

3060 Es gab eine Teamsitzung, zu der nicht alle Teammitglieder kamen. Diskutiert wurden die Punkte: Abschlussorganisation, Wochenevaluation und Abschlussevaluation.

In der erweiterten Teamsitzung wurde über folgende Punkte gesprochen: Abschlussevaluation, die weitere Planung, qualitative Forschungstheorien und -praxis, das Computertraining und das kulturelle Begleitprogramm.

3065 5.2.4.4 Wahrgenommene Probleme

Es waren auch Probleme erfahrbare: Nele meldete sich für die Woche krank. Sabine übernahm ihre Aufgaben zusätzlich zu den ihren und kümmerte sich um den Büroabschluss. In freien Zeiten half sie den Teilnehmer/-innen beim Tippen und Layouten ihrer Forschungsberichte; Frau Wippich unterstützte sie bei den Arbeiten.

3070 Die Kommunikation und die Arbeitsauffassung zwischen Nele und Sabine zeigten sich weiterhin konfliktuell.

Die Teilnehmer/-innen fluktuierten in den Sitzungen ziemlich. Nach und nach fehlten Teilnehmer/-innen im Computertraining.

Klara wurde krank, betreute aber weiterhin ihre thematische Gruppe und nahm trotz ihrem
 3075 Kranksein an Teamsitzungen teil.

Ein Teilnehmer und eine Teilnehmerin fehlten bei der Abschlussevaluation.

5.2.4.5 Evaluation

Die Teilnehmer/-innen bewerteten folgende Punkte der 3. Woche positiv:

- die Beendigung der Aufgaben
- 3080 - das Kontingent an Zeit
- die Sitzung zur hermeneutischen Software
- den Wissenszuwachs
- die thematischen Gruppen
- das Computertraining

3085 Negativ bewerteten die Teilnehmer/-innen in der Evaluation der 3. Woche:

- die mangelnde Kollegialität im Team
- die Intensität der Veranstaltung
- die Veranstaltungsatmosphäre aufgrund der Teamkonflikte

Die Abschlussevaluation wurde mit dem anonymen DSE-Fragebogen vorgenommen¹⁶⁵. Im

3090 Anschluss daran hielt Wolfgang eine Klausursitzung mit den Teilnehmer/-innen. Danach führten Wolfgang und Sabine die Abschlussevaluation mit Hilfe von Metaplantchnik durch¹⁶⁶. Folgende Kategorien formulierten sie:

- "Learning about qualitative Research: Applied to Projects of German-African Relations
- Learning about qualitative Research: Applied to Research Projects

3095 - Computer Literacy (Tools) applied to research

- Computer Literacy (Tools) applied to work situation
- Extra Curricular Activities"

Die Teilnehmer/-innen trugen jeweils ihre Erträge (gains) und ihre Diskrepanzen (lacking) ein¹⁶⁷. Die Teilnehmer/-innen bewerteten in der Abschlussevaluation negativ:

3100 - die lange Dauer des Teilprogramms

- das Fehlen eines Ausflugs
- fehlende Problematisierung der Methoden
- fehlende <Methoden zur (S.F. Horst)> Datenauswertung
- mangelnder Bezug zu Afrika <in Berliner Schulen (S.F. Klara)>

3105 - fehlende PC-Übungszeit

- spätes Kennenlernen der hermeneutischen Software.

Positiv bewerteten die Teilnehmer/-innen in der Abschlussevaluation:

- den kommunikativen Ansatz
- Praxisbezug und die Bekanntmachung von Afrika <in Schulen Berlins (S.F. Klara)>

3110 Wolfgang informierte abschließend über eine Nachfolgeveranstaltung, einem Follow-up meeting, das vom 11. - 16.4.1999 in Kampala/Uganda stattfinden solle und Datenanalyse als Schwerpunkt haben werde.

¹⁶⁵ Die Ergebnisse habe ich nicht erhalten.

¹⁶⁶ Videoaufzeichnung

¹⁶⁷ Foto

Teil D: Nach der Veranstaltung

3115 Die Inhalte dieses Kapitels stützen sich auf Mitteilungen von Einzelpersonen sowie auf interne Papiere.

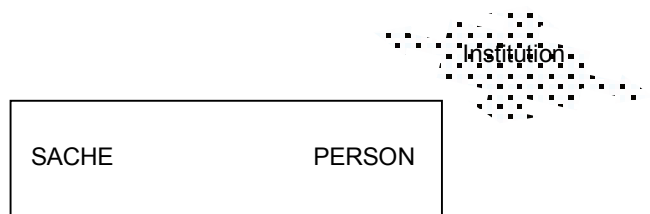
1. Akteure der Veranstaltung

Validierung des empirischen Materials im Zweckverband der Dissertation

3120 *Ex-post-Befragung des deutschen Core-Teams*

Sabine führte mit den Facilitator/-innen Horst, Klara und Irmgard am 22. und 29.10.1999 halbstrukturierte Interviews durch. Sie nahm die Interviews auf Kassette auf. Sie stellte folgende Fragen¹⁶⁸:

„Bitte sieh Dir einmal die Grafik an:



3125

Abb. 17: Ex-post-Befragung der Facilitatoren Horst, Klara und Irmgard

- Wo würdest Du Dich in dem Schaubild positionieren? Wieweit spielen Anforderungen hinein?
- Welche Auffassung von Wissenschaft vertrittst Du?
- Betrachtet Du die institutionellen Vorgaben als umgesetzt? Welche Funktion wurde Dir innerhalb des Teams zugewiesen?
- Was weißt Du von der Wissenschaftslandschaft der „respective countries“?

3130

Ex-post-Befragung des Programmleiters

Sabine befragte den Fachbereichsleiter Wolfgang am 2.6.1999 per e-mail wie folgt:

„Wenn Du zurückblickst und vorausblickst, tut sich vermutlich eine Reihe an Programmen auf. Jedes Programm hat ja immer auch seine Entstehungsgeschichte. Wie seid Ihr denn eigentlich auf die Idee zu dem LT-Programm gekommen?

3135

Die Planung eines Programms heißt immer auch Auseinandersetzung und Entscheidung für oder gegen bestimmte Interessen wie z.B. von seiten der Kooperationspartner, von seiten der TeilnehmerInnengruppen u.s.w. Auf welche Interessen wolltet Ihr – bezogen auf das LT-Programm – eingehen? Lässt sich die Frage mit den Zielbereichen der ZED-Selbstdarstellung

3140

oder anderen Mitteilungsschriften beantworten, dann könntest Du mir diese Schriftstücke auch evtl. zuschicken und bräuchtest diese Frage an dieser Stelle nicht zu beantworten.

So wie ich das Programm wahrgenommen habe, steht es in einem bildungspolitischen Zielrahmen. Sollen die Lehr- und Lernformen, die in den Veranstaltungen des Programms angewendet wurden, modellhaft verstanden werden und sollen sie von den TeilnehmerInnen in
3145 ihrem jeweiligen Wirkungsbereich dann anwendbar sein?

Die beruflichen Funktionen der TeilnehmerInnen sind vielfältig. Mir fallen da bspw. die individuelle Promotion, die Lehre, die Mitarbeit im Projektkontext der jeweiligen Institution, vielleicht gar die Repräsentation des Herkunftslandes im Programm ein. Welche Vorstellung
3150 hattest Du von „dem Teilnehmer“ für das LT-Programm?

Als Leiter eines Programms ist man auch ein Stück weit Kapitän. Was darf von Deiner Perspektive aus als eben Leiter des Programms in einem solchen Programm nie passieren (worst case), und was wäre für Dich das Wunderbarste, was passieren könnte (best case)?

Mir ist durch den Kopf gegangen, daß es zur qualitativen Forschung ganz verschiedene Ansichten geben kann. Welche Bedeutung hat für Dich qualitative Forschung im Aufgabenbereich „Lehre“ und im medialen Bereich „wissenschaftlicher Diskurs“?
3155

Als Vertreter eines Aufgabenbereichs, wie Du ihn hast, muß man Allround-Talent sein und ganz unterschiedliche Funktionen erfüllen. Wie verstehst Du Deine Funktion und wie geht es Dir dabei?“

3160 *Befragung des Facilitators und Afrika-Koordinators Njenga*

Sabine befragte den Facilitator und Afrika-Koordinator Njenga am 9.7.1999 per e-mail wie folgt:

1. „According to my perception of the programme it is related to R&D in the educational field. Do you understand the methods of teaching and learning as an example that could be put into practice by
3165 the very participant in her/his working field?
2. The participants had various professional functions and ties. I remember e.g. the commitment to the Ph.D. programme, to HE teaching, to the working group at the very institution or maybe being representative of the respective country. What was your image of the participant recruiting for this DSE-programme?
- 3170 3. I have in my mind that there are different views of qualitative research. Which meaning did you attribute to the topic of that DSE-programme „qualitative research“ as somebody who negotiated a lot with tertiary education?
4. As somebody who is familiar with associations and networking I suppose you forecast quite safely the effects of a programme like the DSE-East-African one. What do you think, in whom sense does

¹⁶⁸ Die Ergebnisse des Core-Teams stehen in geraffter Form unter „Materialauszüge“ im Anhang; zur Wahrung der Anonymität

- 3175 the programme contribute to establish long term structures like networks between the participants and cooperating partners or capacity building?
5. Again speaking to you as a coordination person on an international level, what do you think, in what terms does the very programme strengthen relations to Europe and Germany?
6. Networking is an important aspect of the programme. It is a big fortune that you are committed to
- 3180 various associations and other institutions. Could you tell me to what working relations and to what associations or committees you have working connections?
7. Having connections to institutions or persons related to the same working field is quite important for the participants. What do you think are the interests of the participants towards the German cooperating partners like DSE or scholarship programmes, etc.?"

3185 **Kommentar im Rahmen des Survey-Feedbacks**

Kommentar von Klara

Im Survey-Feedback vom Januar 2001 sah Klara als problematisch an, dass die Facilitator/-innen „deutsche akademische Streitkultur (Differenz und Kritik)“ an den Tag legten und dass keiner der Facilitator/-innen „kooperative Lehrerfahrung“ besaß. Gute Planung reiche nicht

3190 aus und man habe nie zusammen gelehrt, geforscht oder Arbeitszusammenhänge gehabt. Irmgard habe versucht eine weibliche, gute Atmosphäre herzustellen, was positiv zu sehen sei. In Streßsituationen greife jeder auf seine Stärken zurück, so habe sie selbst Texte produziert, Irmgard habe sich den sozialen Beziehungen hingegeben und Horst habe sich auf den Computer geworfen. Jeder habe das gemacht, was er gut konnte und das Core-Team

3195 habe sich dadurch auseinanderdividiert. Das sei ein Kunstfehler gewesen.

Irmgard sei nicht produktorientiert, sondern prozessorientiert gewesen. Sie selbst dachte, Irmgard sei erfahren in interkultureller Begegnung, tatsächlich habe sie wenig Ahnung von Afrika gehabt.

Kommentar von Irmgard

3200 Im Survey-Feedback vom Februar 2001 sah Irmgard als problematisch an, dass es keine Supervision und kein Nachgespräch mit Wolfgang und dem Team gab. Sie bezeichnete Klara als „unästhetische Frau“ und ihren Lebenspartner Horst als „Hampelmann, der neben Klara stehe“. Die Veranstaltung sei nicht so schlecht gewesen; was das Team gemacht habe, sei adäquat gewesen. Allein Klara habe den „Decline“ verursacht. Sie selbst beschäftige sich

3205 gegenwärtig mit Friedenspädagogik und darin, wie man lernt. Man lerne in Gemeinschaft, indem man über Dinge spreche und die verschiedenen Sichtweisen der Gesprächspartner sichtbar würden. Die Afrikaner/-innen hätten auf der Schifffahrt über die Spree viel gelernt. Schlecht sei es, Ziele festzulegen. Ziele würden sich in den Ländergruppen und im Prozess ergeben.

3210 Außerdem meinte Irmgard, sie sei erschrocken über die häufigen Änderungen des Sitzungsplans. Dies zeige, dass ein offener Sitzungsplan besser gewesen wäre.

Sie zeigte sich verärgert darüber, dass sie in den DSE-Publikationen über die Veranstaltung namentlich nicht aufgeführt ist.

Wichtig war Irmgard aufgrund der Erfahrung mit ihrem Chile-Seminar, die Erwachsenen nicht 3215 „auszupowern“.

Irmgard zeigte sich ärgerlich darüber, dass Wolfgang keine verständigende Team-Sitzung mehr einberief und ihr stattdessen nur nüchtern die DSE-Publikation zuschickte.

Sonstige Ereignisse

Team

3220 Horst editierte die Forschungsberichte der Teilnehmer/-innen und merkte an: „Not all relevant topics could be covered by the participants' studies and not all crucial questions could be investigated in the small, qualitative explorations“¹⁶⁹.

Klara schrieb einen Bericht über die Veranstaltung.

Sabine erstellte die Auftragsarbeit eines Veranstaltungsskripts über SPSS in Kooperation mit 3225 Horst.

Klara, Horst und Irmgard arrangierten Stipendien für einige Teilnehmer/-innen und ermöglichten ihr Erscheinen in Fachzeitschriften oder auf internationalen Kongressen.

Klara erwarb an einer deutschen Universität ihre Habilitation.

Teilnehmer

3230 Ein Teilnehmer erhielt ein Stipendium für einen Forschungsaufenthalt an der Universität Dresden; ein anderer eine Absage für ein Promotionsstipendium in Deutschland.

Eine Teilnehmerin beabsichtigte eine Promotion in ihrem Land.

Ein anderer Teilnehmer, Francis, leitet bei KUTERA ein Forschungsprojekt, das er aus seiner Dissertation ableitete.

3235

¹⁶⁹ Publikation „Education and Social Change: Empirical Studies for the Improvement of Education in Eastern Africa“ von Horst aus dem Jahr 2000.

2. Veranstaltungsbezogene Texte

Texterzeugnisse der Teilnehmer/-innen im Veranstaltungs- verlauf

Erster Block

- 3240 - „Exploring African-German Relations in Berlin“ (zusammengestellt von Klara)
- Observation – action research/Document analysis – Group discussions
 - Autobiography of some African Educationists
 - Selected minutes
 - Primary Education Group“: Reflection on qualitative-quantitative [...]
- 3245 - Minutes

Zweiter Block

- Minutes¹⁷⁰
- Schulbesuche
- Präsentation des Forschungsprozesses in der halböffentlichen Sitzung

3250 **Sitzungsvorlagen der Facilitator/-innen**

Erster Block

Horst: Grafik, verw. f. Empirical Research Methods – Education and Social Change: How do we proceed following the quantitative or the qualitative approach of empirical research, Lamnek S. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. Bd. 2: Methoden und Tech-

3255 niken, **1988**

Klara: Qualitative Approach

Klara: Reader of Methods: Observation, interview action research

Klara: The double socialization of teachers in formal courses and in everyday life (Publikationsliste)

3260 Klara: Teachers in the transformation of the school system in German univication (Publikationsliste)

Klara: Concept for the long-term-seminar “Qualitative Research on Equality of Education, **31.3.1999**

3265 Klara: Draft. Outline: A longterm programme for small scale qualitative research in the field of education, **31.3.1999**

Irmgard: Deutschkurs (unvollst.)

(Irmgard): Hedge T.: Writing: Writers and Writing, **1988**

¹⁷⁰ liegen mir nicht vor.

Irmgard: German Aid

Irmgard: Ethics of Investigation: How to approach the system of relevance (inner world),
3270 **29.7.1998**

Klara: Qualitative Research: Principles - Methods. Ely M. (Hrsg.): Doing Qualitative Research: Circles within Circles, **1990**

Horst: District administration of city hall [Rathauserkundung]

Klara: Methods/Interviewing: Reader zur Vorbereitung des Gruppeninterviews

3275 Irmgard: Group discussion and group interview, **15.8.1999**

(Horst), Wildman S., Davis A.: (Alternative Inquiry Paradigms) Competing Paradigms in Qualitative Research. Denzin N.K., Lincoln Y.S. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research, **1994**: 105-117

Zweiter Block

3280 Klara: How to write a report

Nyenga: The research proposal

Irmgard, Francis: Evaluation for DSE: Qualitative Methods in Empirical Research for Eastern-Africa [KUTERA-Programm], **1992-1999**

Klara: The German education system (FRG, GDR, Berlin), School visits, **21.1.1999**

3285 Irmgard: Steps towards a Text Analysis as a Discourse Analysis, **21.1.1999**

(Irmgard), Mc Donell D.: Introduction into Discourse Analysis, **1986**

(Irmgard), Wildman S., Davis A.: Making systems of privilege visible. Delgado R., Stefancic J. (Hrsg.): Critical White Studies: Looking behind the mirror, **1997**

^{NCLR} (Klara): Karst K.L.: Paths to Belonging: The Constitution and Cultural Identity, North Carolina Law Review (**1986**)

(Irmgard), Kagan J.: The Misleading Abstractions of Social Scientists. Delgado R., Stefancic J. (Hrsg.): Critical White Studies: Looking behind the mirror, **1986**

(Klara, verw. f. Textanalyse), Sennholz H.F.: Underground Economy, **1986**

(Irmgard), Butler J, Scott J.W.: Feminists Theorize the Political, **1992**

3295 Klara, Pflugfelder, verw. f. action research: Schulportraits von zu besichtigenden Schulen

Horst: Nullhypothese für Chi²-Test

Horst: Grounded Theory und Umsetzungsskizze. Denzin N.K., Lincoln Y.S. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research, **1994**

Irmgard, Francis: Qualitative Methods in Empirical Research for Eastern Africa, [Evaluation
3300 des KUTERA-Programms 1992-1995]

Horst: Kritischer Kommentar zur Evaluation von Irmgard/Francis [KUTERA-Programm]

Horst: Presentation of some seminar contents, **29.1.1999**

Haus d. Wannsee-Konferenz: Workshop-Programm des Hauses der Wannsee-Konferenz

Nyenga: Educational Research and Policy Formulation in Eastern-Africa

3305 **Sitzungsliteratur: Handbibliothek** ¹⁷¹

Biddle B.: International Handbook of Teachers and Teaching role in enhancing education
quality: the DSE experience in Malawi, Zambia and Zimbabwe. **1997**

^{AJE} Condlife Lagemann E.: Experimenting with Education: Jon Dewey and Ella Flagg Young at
the U of Chicago. American Journal of Education, (**1996**): 171-185 ISSN 0195-6744

3310 Denzin N.K, Lincoln Y.S.: Verwendungssituation als Grundlage der Veranstaltungsplanung in
der beruflichen Erwachsenenbildung. Handbook of Qualitative Research, **1984**

Njenga, Horst u.a.: Manual for Qualitative Research in Education. DSE (Hrsg.): Handbook of
Qualitative Research, **1995**

Okuni A., Tembe J.: Capacity Building in Educational Research in East Africa: Empirical In-
3315 sights into Qualitative Research Methodology. DSE (Hrsg.): Teilnehmerberichte der For-
schungsprojekte KUTERA und CAERA, **1997**

DSE, IKO (Hrsg.): Teach your Best. Handbook for university lecturers, **1995**

Ely M.: Doing Qualitative Research: Circles within Circles, **1990**

^{JCS} Kelchtermas G, Vanderberghe R.: Teachers' professional development: a biographical
3320 perspective. Journal of Curriculum Studies (**1994**): 45-62 ISSN 1366-5839

Lincoln Y.S., Guba E.G.: Competing paradigms in Qualitative Research. Denzin N.K., Lincoln
Y.S. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research, **1994**: 105-117

Marshall C., Rossman G.: Designing Qualitative Research, **1995**

Mason J.: Qualitative Researching, **1996**

3325 Middleton S.: Towards an oral history of educational ideas in New Zealand as a resource for
teacher education, **1996**: 543-560

^{BJES} Minney R.: Why are pupils bored in R.E.? – The ghost behind Piaget. British Journal of
Educational Studies, (**1985**): 250-261 ISSN 0007-1005

Veranstaltungsbezogene Publikationen

3330 Horst, Sabine: SPSS-Tutorial, **2000** graue Literatur

Horst: Projektberichte der Teilnehmer/-innen: Education and Social Change: Empirical Studies for the Improvement of Education in Eastern Africa. DSE (Hrsg.), **1999**

Klara: Veranstaltungsdokumentation: Exploring African-German Relations in Berlin, **2000** graue Literatur

3335 Klara: Seminarbericht (Kurzfassung): Education and Social Change: Ein integrierter Ansatz zur Vermittlung qualitativer Methoden der Sozialforschung, **23.3.1999** graue Literatur

Teilnehmer/-innen: Sitzungsprotokolle zum 1. Veranstaltungsblock, **1998** graue Literatur

3. Folgeveranstaltungen des Teilprogramms

3340 „So far the DSE-programme proposal for 2000 contains just 2-3 follow-up workshops for the participants in the 1998/99 „Education and Social Change“ programme to enhance their research competencies for their teaching and research and to further their PhD work. The workshops are also meant to provide a framework for joint research projects. Under the ERNESA programme package we have another follow-up meeting for the so-called CAERA (...) 1995-1998 (...). We intend to combine again

3345 educational researchers and UNISTAFF participants and to take Malawi as a venue as there are several UNISTAFF participants from Malawi¹⁷²“

Follow-up meeting „Improving Research Management“ (Uganda, April 1999)

Es liegen Tagebuchnotizen von Klara vor sowie Konzepte und Korrespondenz.

3350 Aus dem ehemaligen Core-Team nahmen die Facilitator/-innen Klara und Horst an der Nachfolgeveranstaltung des Teilprogramms, dem „Follow-up meeting Improving Research Management“ vom 11.- 16.4.1999 in Kampala/Uganda teil.

Njenga legte folgende Zielvorstellungen für die Veranstaltung vor¹⁷³:

„I propose that discussions of the Kampala meeting should revolve around four main themes, namely:

3355 What changes have taken place in the national universities during the last five years?

In which ways could research contribute to the enhancement of the new orientation in universities (what are the most critical research training needs) [e.g. the generation and use of qualitative research data for teaching]?

¹⁷¹ vgl. auch Anhang

¹⁷² Quelle: Veranstaltungsbereich des Follow-ups in Kampala (11.-16.4.99) von Wolfgang vom 7.5.99

What kind of skills should university staff be equipped with to better prepare them for the new challenges (what are the staff training needs)?

In which ways have/could the DSE training programmes contribute to the promotion of the ideals of the reform efforts?

One of the aims of the Kampala meeting is the promotion of the exchange of ideas and networking among the beneficiaries of the 3 DSE training programmes, namely on qualitative research methodology, UNISTAFF, and the current programme on education and social change. It is thus necessary to discuss the main achievements of these programmes from the point of view of their usefulness to the participants' professional work as well as with regard to the ways in which these programmes could be improved to better address the participants' needs. It is at this point that Irmgard and Francis could present the results of their KUTERA evaluation“.

Den Ablauf der Follow-up-Veranstaltung beschrieb Wolfgang so:¹⁷⁴

„The follow-ups for the educational researchers follow in principle the groupings which were applied for the previous training programmes in qualitative empirical research, i.e. the ERNESA subregional groups: KUTERA (Kenya, Uganda, Tanzania, Ethiopia), CAERA (Malawi, Mozambique, Zambia, Simbabwe) and BOLESWANA [Botswana, Lesotho, Swasiland, Namibia]“.

Es nahmen insgesamt 42 Personen an dem Follow-up teil, und zwar aus dem KUTERA-Programm von 1992-1995, aus Äthiopien, aus der Veranstaltung „Education and Social Change“ (sieben Teilnehmer/-innen) und aus dem „transdisciplinary staff development programme UNISTAFF [Kassel]. „In addition we also invited a number of non-former participants mainly at the dean's level to give scope for a policy orientation but also to bring deliberately young academics in contact with senior professors (...).“

Zu Beginn der Veranstaltung wurden die Teilnehmer/-innen in zwei Gruppen geteilt. Die Gruppe der UNISTAFF-Teilnehmer/-innen moderierte der Leiter des UNISTAFF-Programms aus Kassel. Die andere Gruppe der „qualitative researcher“ moderierte Horst und leitete mit einem Einführungsvortrag zur qualitativen Forschung ein: „To give participants a chance to first familiarize themselves in their respective fields they could thus update each other on their personal situation and on their achievements, get an overview on the situation in the respective institutions in the 4 countries and they could come up with what they considered core themes worthy of further discussion among the two groups in view of necessary changes. These themes were then allotted to 7 small working groups (Research and Career Development, R&Communication, R&Resource Allocation, R&Management, R&Development Policy, R&Administration, R&Teaching), each one composed of representatives of the 4 countries, of UNISTAFF and educational researchers and each one of the groups had at least one more senior participant (dean) with them. The seven working groups dis-

¹⁷³ Quelle: Veranstaltungskonzept des Follow-ups in Kampala (11.-16.4.99) von Njenga vom 11.1.99

¹⁷⁴ Quelle: Veranstaltungsskizze von Wolfgang vom 7.5.99

cussed in two rounds, a first one to take stock of the situation and the needs, and a second to get to a number of implementable suggestions for the structure (...).“

3395 Horst und Klara waren bei der Planung des Tagungsprogramms initiativ. Sie besuchten das UNISTAFF-Programm und besprachen das Programm mit einer Resource-Person der Kampala-Konferenz. Sie konkretisierten die Programmplanung in Kampala mit dem Veranstaltungsteam dort und mit Wolfgang vor und während der Konferenz. Beide moderierten Gruppen: Horst hielt auf der Veranstaltung an der Makerere-Universität einen Vortrag über die
3400 Folge der DSE-Veranstaltungen zur qualitativen Sozialforschung. Klara sprach mit drei Teilnehmer/-innen aus der Veranstaltung „Education and Social Change“ und mit zwei Teilnehmern aus dem Vorläuferprogramm (1992-94) deren Dissertationen bzw. Dissertationspläne.

Zwei Teilnehmer/-innen des Vorläuferprogramms (1992-94) suchten sie für einen Workshop
3405 zur Einführung in qualitative Forschung in Berlin zu gewinnen. Sie entwickelten einen Seminarplan und informierten Wolfgang darüber.

Klara informierte sich über den Zugang zu Literatur und Forschung an der Makerere-Universität und anschließend an der Universität Addis Abeba. Sie las die qualitativen Forschungsberichte, besuchte Bibliotheken und Universitätsbuchhandlungen, kaufte und las
3410 Biografien von Frauen, besuchte Schulen und Märkte in Kampala und Addis Ababa sowie Familien. Klara erkundete die Bedingungen für einen Follow-up-Workshop in Addis Ababa:

- “Tagungsort und Preis
- Stadt, Museum
- Erkundung von UNESCO

3415 - Kongressgebäude „African Hall“ als Beispiel für Dominanzkultur
- Blindenprojekte”

DGfE-Kongress, Arbeitskreis „Pädagogik und 3. Welt“ (1999)

Horst hielt einen Vortrag auf dem DgfE-Kongress „Bildungsforschung mit der dritten Welt“
3420 über qualitative Forschung in den Ländern des östlichen Afrika.

Internationaler Kongress „Power – Poverty – Partnership“ (Oxford, Oktober 1999)

Im Oktober 1999 veranstaltete NORRAG den Kongress „Power – Poverty – Partnership“ in Oxford. Horst, Klara, Wolfgang, die norwegische Facilitatorin Birgit aus der Parallelveranstal-
3425 tung zur Einführung in Bildungsforschung im südlichen Afrika und eine äthiopische Teilnehmerin aus der Veranstaltung „Education and Social Change“ nahmen daran teil. Alle außer Wolfgang hielten Vorträge. Horst referierte über „Higher Education“ und Klara über kooperative und egalitäre Forschung.

3430 **Forscherinnentagung „Action Research Training for Post-Doctoral Women Scholars“, geplant (Berlin, Uganda, Äthiopien 2000/01)**

Klara bemühte sich darum, im östlichen Afrika zum Teil mit Teilnehmerinnen aus der Veranstaltung „Education and Social Change“ eine Forscherinnentagung zustande zu bringen.

Die Facilitator/-innen sollten Klara, Horst und zwei afrikanische Wissenschaftlerinnen bzw. 3435 ehemalige Teilnehmerinnen sein. „Es ist an eine kleine Gruppe von 12-15 Teilnehmerinnen gedacht.“¹⁷⁵ Als Richtziel nannte sie¹⁷⁶: „Förderung der professionellen Karriere (Promotion)“. Als inhaltliche Ziele nannte sie mit Buchpublikationen: „German-African Relations in Berlin“ und „Education in East-Africa. Qualitative Research Reports“ und die Vermittlung von „Methoden (Werkzeugen) für qualitative Sozialforschung und Entwicklung.“

3440 Klara konzipierte die Veranstaltung wie folgt¹⁷⁷:

„Im Sommer 2000 findet ein Seminar in einem afrikanischen Land (Uganda) [Maseno] statt. Ziel dieses Seminars ist die Entwicklung von bilateralen Forschungsprojekten (...). Nach einer Feldphase im Herbst findet eine Seminarveranstaltung in Afrika [Addis Ababa] im Frühjahr 2001 statt. Dort werden Erfahrungen in der Feldphase diskutiert sowie die Analyse und Darstellung der gesammelten Daten.

3445 Für die dritte Phase ist Zulassungsvoraussetzung ein erster Bericht. Dieser Bericht wird in der Gruppe diskutiert und abschließend für eine Veröffentlichung überarbeitet.“

Die Veranstaltung fand nicht statt. Niemand aus der Planungsgruppe hat die Umsetzung der Seminaridee motiviert.

Nach Klara¹⁷⁸ haben viele Mitglieder der an der Planung mitwirkenden Afrikanerinnen heute 3450 leitende Positionen inne oder promovieren mit Hilfe von Stipendien im westlichen Ausland.

Frühjahrstagung bei der Gesellschaft für vergleichende Pädagogik (Ludwigsfelde, Mai 2000)

Horst und Klara nahmen an der Tagung der Gesellschaft für vergleichende Pädagogik (GVP) in Ludwigsfelde im Mai 2000 teil.

3455 Klara referierte über die Veränderung von Lernkultur in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit (EZ).

Horst hielt einen Vortrag mit dem Titel „Qualitative Bildungsforschung als Weiterbildung für ostafrikanische ErziehungswissenschaftlerInnen: Bericht über ein Projekt der DSE zur Entwicklungszusammenarbeit“ und stellte darin die Probleme in der EZ heraus¹⁷⁹. Horst benann-

¹⁷⁵ Brief von Klara an Wolfgang vom 4.6.1999

¹⁷⁶ Veranstaltungskonzept von Klara vom Januar 1999

¹⁷⁷ Veranstaltungskonzept von Klara vom Januar 1999

¹⁷⁸ Survey-Feedback

¹⁷⁹ Folien zum Vortrag von Horst

3460 te den Veranstaltungstyp mit „Training“ und die inhaltliche Ausrichtung „qualitative empirische Bildungsforschung für afrikanische HochschuldozentInnen und LehrerInnen 1992-1999“. Er gliederte den Vortrag wie folgt [Auszug]:

Hintergrund:

- Anforderungen aus der Region
- 3465 - Infragestellung der Dominanz des quantitativen Ansatzes für empirische Bildungsforschung im östlichen und südlichen Afrika
- Capacity Building (Ermutigung eigener Forschungsarbeit)
- Networking (Förderung der Begegnung afrikanischer ForscherInnen)
- Programmzyklen

3470 Charakteristika der Programme

- Ganzheitlicher Ansatz
- Erfahrungsorientierte Workshops bei weitgehendem Verzicht auf Vorlesungen und Vorträge
- Bereitstellung von Literatur (Reader, Manual, Handbücher)
- (Lern)projekte eingebracht und durchgeführt durch die TeilnehmerInnen
- 3475 - Gruppenarbeit und Networking (Ermutigung und Unterstützung thematischer und persönlicher Kommunikation)
- Publikation der „Research Reports“ durch die DSE/ZED
- Ständige Evaluation und Verbesserung der Programme
- Intensivierung der Erkundung von und der Kontakte zu afrikanischen und deutschen Bildungseinrichtungen
- 3480 - Abstimmung der Programminhalte auf die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen unter Berücksichtigung der Erfahrungen aus früheren Programmen
- Vermittlung/Verbesserung funktionaler „Computer Literacy“
- QUARESH Newsletter
- 3485 - Rechtzeitiger Abschluß der „Research Reports“ für eine schnelle Publikation durch die DSE

Was kann noch besser werden?

- Wechselseitige Information und gemeinsame Vorbereitung der TeilnehmerInnen und der „Resource Persons“
- „Joint Team of African and European Resource Persons“
- 3490 - Follow-up Seminar zur Unterstützung der Zusammenarbeit zwischen afrikanischen Universitäten im nationalen und regionalen Rahmen
- Gezielte Unterstützung der akademischen Karriere der TeilnehmerInnen (Promotion)
- Zusammenarbeit mit dem DAAD
- Entwicklung von Interdisziplinarität
- 3495 - Fragen zur „Bildung“ in der EZ
- ...
- Teambildung in der Forschung zwischen Afrikanern selbst und Europäern: Übliche Konflikte, erschwerte praktische Kooperation, afrikanische Traditionen zwischen Hierarchie und Konsens

- Welche Art der Forschung und welche Themen sind durchführbar und erfolgversprechend: Stichprobenproblem, Deskription und Exploration unter Beachtung der kulturellen Gegebenheiten wie Sprache, Stadt-Land-Gefälle, akademische Autorität, Erwartungsdruck
- Bringen diese Forschungen dem Land wirklich Nutzen? Werden sie beachtet....
- Fragen zu den Studien des Programms 1998/99 [„Education and Social Change“]

Nachkontakt-Veranstaltung (Addis Abeba/Äthiopien, 29.1.-10.2.2001)

Vom 29.1. bis 10.2.2001 sollte eine NK-Veranstaltung zum Thema „qualitative Research“ in Addis Abeba/Äthiopien stattfinden. Horst und Klara hatten die Idee zu dieser Veranstaltung während der Nachkontakt-Veranstaltung „Improving Research Management“ im April 1999 in Kampala/Uganda. Sie planten die Veranstaltung in Kooperation mit einer äthiopischen Teilnehmerin aus der Veranstaltung "Education and Social Change" und mit drei Teilnehmer/-innen aus Vorläuferprogrammen. Die Veranstaltung sollte im Oktober 2000 stattfinden. Klara und Horst schrieben einen Einladungsbrief; 18 Personen hatten sich daraufhin angemeldet. Wegen des Kriegs in Äthiopien brach Deutschland die diplomatischen Beziehungen ab. Die Veranstaltung wurde dann abgesagt.

Im November 2000 nahmen Klara, Horst und die einstige Planungsgruppe erneut die Nachkontakt-Veranstaltung in Angriff. Klara fragte Sabine um ihre Mitarbeit als Assistentin an und so kam Sabine zum deutschen Vorbereitungsteam hinzu. Am 5.12.2000 wurde die Veranstaltung bekannt gemacht, um Kandidat/-innen zu gewinnen. Diejenigen Kandidat/-innen, die sich zum Oktober angemeldet hatten, wurden direkt angeschrieben und sonst wurde über Kooperationspartner die Veranstaltung bekanntgemacht.

Die Veranstaltung wurde am 29.12.2000 abgesagt, da sich nur ein Teilnehmer verbindlich angemeldet hatte. Klara sah keine eindeutigen Gründe für die geringe Resonanz. Sie meinte, ein Grund könnte darin liegen, dass die Veranstaltung zu spät ausgeschrieben worden sei und dass dabei der Zeitrhythmus der Afrikaner/-innen zu wenig beachtet worden sei, der einen längeren Vorlauf bräuchte. Wolfgang äußerte, dass der Grund darin liegen könnte, dass Äthiopien als Veranstaltungsort nicht attraktiv sei, er zähle nicht zum östlichen Afrika und zudem sei die politische Lage für die Teilnehmer/-innen möglicherweise noch nicht sicher genug.

Literaturverzeichnis

Bundesverband Deutscher Stiftungen (Hrsg.): Deutsches Stiftungshandbuch. **1997** ISBN 3-7890-1897-X

DSE (Hrsg.): Jahresbericht. **1997**

DSE/ZED (Hrsg.): Learning for a common Future. **1998**

IntJQualStudEduc Dzvimbo K.: Qualitative research in African education: notes and comments from Southern and Eastern Africa. International Journal of Qualitative Studies in Education, vol. 7 (**1994**) Nr. 3: 197-205 ISSN 0951-8398

^{ZEP} Händle Ch.: Weiterbildung der DSE für Erziehungswissenschaftler/innen aus Ostafrika. Ein integrierter Ansatz zur Vermittlung qualitativer Methoden der Sozialforschung. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (**1997**): 33-37 ISSN 1434-4688 D

Händle Ch.: Exploring Arican-German Relations in Berlin. **1998**

Händle Ch.: German African Relations in Berlin. **1999**

Hess J.: Education and Social Change: Empirical studies for the improvement of education in Eastern Africa. **1999**

Mwiria K.: Research's role in enhancing education quality: the DSE experience in Malawi, Zambia and Zimbabwe. **1998**

Okuni A., Tembe J.: Capacity Building in Educational Research in East Afrika: Empirical insights into Qualitative Research Methodology. **1997**

UNCED (Hrsg.): Rio-Declaration on Environment and Development. **1992**
<http://www.un.org/documents/ga/conf151/aconf15126-1annex1.htm>

UNESCO (Hrsg.): World Declaration on Education for all. **1990**
http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Forschungsarbeiten der Teilnehmer/-innen aus Äthiopien	6
Tab. 2: Forschungsarbeiten der Teilnehmer/-innen aus Kenia	6
Tab. 3: Forschungsarbeiten der Teilnehmer/-innen aus Tansania	7
Tab. 4: Forschungsarbeiten der Teilnehmer/-innen aus Uganda	7
Tab. 5: Mitarbeiterzahl der DSE in den Jahren 1998 und 1999 (absolut)	13
Tab. 6: Tagesstrukturierung im 1. Block durch Mahlzeiten	40
Tab. 7: Zeitplan der Planungs- und Veranstaltungszeit des 1. Blocks (vom 8.1.1998)	53
Tab. 8: Erste Woche des 1. Blocks, Wochenverantwortung: Irmgard und Klara	65
Tab. 9: Zweite Woche des 1. Blocks, Wochenverantwortung: Klara	65
Tab. 10: Dritte Woche des 1. Blocks, Wochenverantwortung: Irmgard	65
Tab. 11: Vierte Woche des 1. Blocks, Wochenverantwortung: Horst	66
Tab. 12: Fünfte Woche des 1. Blocks, Wochenverantwortung: Irmgard	66
Tab. 13: Sechste Woche des 1. Blocks, Wochenverantwortung: Klara	66
Tab. 14: Siebte Woche des 1. Blocks, Wochenverantwortung: Horst	66
Tab. 15: Mahlzeitenverteilung über den Tag	93
Tab. 16: Erste Woche des 2. Blocks	101
Tab. 17: Zweite Woche des 2. Blocks	101
Tab. 18: Dritte Woche des 2. Blocks	101
Tab. 19: Vierte Woche des 2. Blocks	102

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Personen im Kontext der Veranstaltung	2
Abb. 2: Der steuernd-administrative Bereich (Stand 1999)	11
Abb. 3: Die inhaltlich-ausführenden Einheiten (Stand 1999)	12
Abb. 4: Villa Borsig auf Reiherwerder	14
Abb. 5: Rauchstraße	14
Abb. 6: Die Fachbereiche der ZED (Stand 1999)	17
Abb. 7: Zeitliche Folge der Entstehungselemente	20
Abb. 8: BOLESWANA-Programmpaket, 1. Planungsstand	30
Abb. 9: BOLESWANA-Programmpaket, 2. Planungsstand	30
Abb. 10: BOLESWANA-Programmpaket, 3. Planungsstand	31
Abb. 11: BOLESWANA-Programmpaket, letzter Planungsstand	31
Abb. 12: Veranstaltungsort: Tagungsstätte in der Rauchstraße/Berlin	37
Abb. 13: Zeitstruktur des ersten Veranstaltungsblocks	38
Abb. 14: Zeitstruktur des zweiten Veranstaltungsblocks	39
Abb. 15: Vorbereitung des ersten Veranstaltungsblocks mit Planungstreffen	49
Abb. 16: Blockzwischenzeit	88
Abb. 17: Ex-post-Befragung der Facilitatoren Horst, Klara und Irmgard	115

Anhang

Quellenmaterial

- Handreichungen in Planungs- und Veranstaltungssitzungen wie Tabellen, Grafiken, Konzepte
- Schriftliche Korrespondenzen
- Dokumente wie Jahrbücher, institutionelle Selbstdarstellungen, interne Papiere
- Leitfadenorientiertes Gespräch mit einem Referenten des Bildungsträgers
- Videomitschnitte: Plenar-/Schlußsitzungen
- Audiomitschnitte: Plenarsitzungen
- Gruppendiskussion: Umsetzung von qualitativem Forschungswissen in den Ländern
- Interviews mit beteiligten Personen:
 - Halbstandardisiertes Interview mit allen Teilnehmer/-innen
 - Halbstandardisiertes Interview mit den Facilitator/-innen
 - Halbstandardisierte Befragung des Afrika-Koordinators und Faciliators (via e-mail)
 - Halbstandardisierte Befragung des Programmleiters (via e-mail)
- Erwartungsinventar der Teilnehmer/-innen als Darstellung auf Metaplantafeln
- Mitschriften von Sitzungen und einzelnen Teamsitzungen
- Forschungstagebuch über die Veranstaltungszeit hinweg
- Literaturgaben an die Teilnehmer/-innen
- Texterzeugnisse der Teilnehmer/-innen
- Darstellungen auf Metaplantafeln als Fotografie und Transparent

Materialauszüge

„Teaching-learning qualitative Research“, Gruppendiskussion, 2. Woche 2. Block

Audiomitschnitt, Protokoll.

Group discussion on the teaching-learning of qualitative research knowledge

Fragestellung:

Last summer we scheduled PC-training, lectures on qualitative research and got to know methods (observation – interviewing – document analysis – group discussion – etc.). We went into the field doing different types of research and were sharing our experiences within group-discussions.

This time we provided more time to reflect on your experiences during your recent field visits in Africa and during the current field visits. We provided also more time for reading. We scheduled as well PC-training, group work to discuss the research reports aiming to achieve a publication. We will do some action research visiting schools and we reduced the lecture.

Question for the group-discussion:

Taking these two models as an example for the teaching-learning of qualitative research knowledge I would like to ask you to discuss how qualitative research knowledge (theories and methods) can or should! be taught in your respective country in the circumstances of your working conditions – goaling for really enabling the learner (scientist!).

I would like to ask you to evaluate these two models as an example for extra-universitarian teaching-learning of qualitative research knowledge (theories and methods) and eventually come to an alternative model?

For discussing this, please don't forget to reflect on the question: „Which teaching method does the teaching of qualitative reseach knowledge genuinely require in comparison of teaching the quantitative paradigm?“

Auflistung der Ergebnisse:

Kenia:

Situation:

- Rigid university structures not allow teaching of qualitative research
- Senior personnel not grounded in qualitative research
- Qualitative research has no good reputation at university

Can be taught: Using participatory methods as summer seminar

- Discussing in lectures
- Field visits

Uganda:

- Qualitative research taught systematically from beginning to end (methodology and analysis)
- Go to the field, experience the different methods taught, analyse them, presenting to class
- Review the methods and analysis
- Teaching qualitative research needs more practical exposure than quantitative research

Tanzania:

- Advantages
- Less expensive than expected
- Participatory: exploring new knowledge on his o/her own
- Situation
- Can be taught in institutions, requires flexibility to fit
- Teaching
- Need employ participatory methods – the case with qualitative methods
- Introduction of technique through lecture, time to go through literature, allow them to practice the technique, meet to discuss experiences in the field
- Main limitation in first seminar: not enough time to consult recommended literature; got plenty of time to practice the technique

Ethiopia:

The summer seminar was:

- Informative of methods and theories of qualitative research
- Congested: no time to reflect on points under discussion
- Good: many German cultures
- Bad: institutions were not related to our professions
- The winter seminar is good:
- Group discusses experiences
- Small groups enable active interaction
- Time to think critically about our problems and revise them
- Visit of schools that is directly related
- Quantitative research: economical and easy to conduct

Ergebnisse der Ex-post-Befragungen (vgl. Teil D, 1. Kap.)*Klara***Lehr-/Lernprozesse**

Klara ordnet sich zwischen Sache und Teilnehmer ein. Sie vertritt die Meinung, dass die Teilnehmer unerfahren in qualitativer Forschung gewesen seien. Sie sieht sich als „Magister“ und als solchen verantwortlich für die „Lernerfahrung“ der Teilnehmer. Ihrer Ansicht nach ist der Facilitator für die Aufbereitung des Lehrstoffs zuständig. Als Sache definiert Klara „Dominanzkultur“ und die Befreiung davon. Notwendige Voraussetzung ist Forschung. In ihrer Sicht treten die Teilnehmer mit „minority view“ auf den Plan. Ihre Kompetenz sieht Klara darin, gut anleiten zu können. Sie ist für klare Definitionen, gute Vorbereitung und für „Sharing experiences“.

Wissenschaftliche Position

Mainstream sei keine Wahrheit, aber Ideologie. Die Stereotype gelte es, aufzudecken. Nach Klara muss man qualitativ und quantitativ vorgehen und „Triangulation“ anwenden. Oberstes Forschungsgebot sind mehrere Exkursionsorte. Sie favorisiert folgende Methoden:

- Biographie
- Fallstudie
- „Classroom-observation“
- Dokumentenanalyse, log book

Außerdem steht sie für Ausstellungen, Geschichte, Sozialpolitik (relations in enterprise), „Action Research“, Erkundung (Schulbesuche). Sie befürwortet Follow-up-Seminare und setzt auf Veröffentlichungen. Sie reklamiert für sich „großen Einsatz“ und erwartet diesen auch von den Mitwirkenden: „Scientists müssen arbeiten“. Sie sucht die Nähe des Teilnehmers nach den Veranstaltungen über Einzelgespräche.

Auftrag eingelöst?

Klara meint, sie habe ihn kompetent ausgefüllt. Sie sei stolz, wenn sie das „Lehrziel“ erreicht habe. Veranstaltungsplanung heißt für Klara: „Was wollen wir machen?“. Sie hat sich von der Institution nicht unter Druck gesetzt gefühlt. Den Teilnehmer sieht sie als „Abstauber“, der kein Engagement an den Tag gelegt hat. Die Teilnehmer hätten nichts Bemerkenswertes zu Papier gebracht und immer die gleichen Männer hätten das Wort geführt. Sie würden keine Materialien mehr von Klara erhalten. Die Teilnehmer hätten sich nicht zielgerecht verhalten. Von sich behauptet sie, dass sie „kein böser Mensch“ sei.

Innerteamische Funktionszuweisung

Diese sei in der Planung nicht verantwortlich diskutiert worden. Klara befürwortet die Wochen-Zuteilung und die Richtlinienkompetenz bei den Facilitatoren. Die Kommunikation sei verzerrt und unprofessionell gewesen, was sich so geäußert habe, dass es keine Teambesprechung gegeben habe. Sie bemängelt, dass sie von Irmgard nicht in deren Einheiten eingeplant worden sei.

Kenntnis der Wissenschaftslandschaft der respektiven Länder

Sie habe einige Studien und Artikel gelesen und kenne die dortige Hochschulrealität.

Arbeitsorganisation

Es sei „spontan“ gehandelt worden, was bei Arbeitsaufträgen, Umorganisationen und über ausbleibende Information zum Ausdruck gekommen sei. So wie es genehm ist, soll nach Klaras Meinung gehandelt werden. Klara hält „Verhältnisse mit Bündnispartnern“ für wichtig. Teamkonflikte sollen über Supervision versucht werden zu lösen. Der Entmutigung der Teilnehmer sei durch deren Aufwertung „als Experte“ zu begegnen und von „lectures“ sei abzu-
sehen.

Irmgard

Lehr-/Lernprozesse

Der Lehr-/Lernprozess entsteht zwischen Facilitator und Sache. Wichtig ist Irmgard:

- Dialog (Martin Buber)
- Sharing experiences
- Das „inbetween“
- „Nah-am-Menschen-sein“

Erforderlich sei eine ständige Aktualisierung des Lernprozesses, damit die Kreativität bewahrt bleiben könne. Sie favorisiert einen „freien Arbeitsstil“ und didaktisch-methodische Kompetenz. „Responsibilities der Teilnehmer“ seien für die „Veranstaltungsergebnisse“ wichtig.

Wissenschaftliche Position

Irmgard sieht sich der „empirisch-positivistischen Forschung“ nahe. Sie ist für den biographischen Ansatz, welcher die „Vielfalt“ widergebe. Ihrer Meinung nach muss Wissenschaft politisch sein.

Auftrag eingelöst?

Der Auftrag von ERNESA sei unklar gewesen; es habe nur wenige Vorgaben gegeben. In der Tat sei eine große „Entfaltung“ möglich gewesen. Veranstaltungsplanung heißt für Irmgard: „Was wollen wir machen?“

Innerteamische Funktionszuweisung

Es habe keine Arbeitsteilung gegeben. Sie habe die „Dominanz“ von Horst und Klara aufgrund deren „Fachkompetenz“ anerkannt.

Kenntnis der Wissenschaftslandschaft der respektiven Länder

Irmgard erachtet als glücklichen Umstand, in den respektiven Ländern eine Evaluation durchgeführt und vor Ort Gespräche mit Teilnehmern geführt zu haben. Als Problem empfindet sie, dass das weiße Core-Team „wir-gängige Methoden“ gehabt hätte, diese aber auf Afrika hätten übertragen werden müssen.

Arbeitsorganisation

Irmgard ist für respektvollen Umgang, konstruktive Lösungen und gegen „Hintenrum-Gespräche“.

*Horst***Lehr-/Lernprozesse**

Er ordnet sich mehr der Sache zu. Für Horst gehören Spaß, persönliche Elemente und eine „Linie“ dazu. Er sieht die Veranstaltung nicht als „Erfahrungsseminar“ und möchte den „Fragebogen anwenden“. Es gelte, Studenten in Afrika zu fördern. Eine Forschungschance sieht er in kleinen Studien.

Wissenschaftliche Position

Er sieht seine Aufgabe darin, den Teilnehmern „qualitative Sozialforschung nahezubringen“. Horst steht der „Globalisierung“ positiv gegenüber. Er favorisiert die „Grounded Theory“ und ist der Meinung, dass das „Quantitativ-Qualitative von der Forschungsfrage abhängt“. Er sieht sich selbst „qualitativ orientiert.“

Auftrag eingelöst?

Horst meint „Ja“. Er habe schon jahrelang mitgewirkt. Er hege aber Zweifel, ob das Programm auch tatsächlich durchführbar gewesen sei. Die Identifikation des Teilnehmers mit dem Programm sei zweifelhaft.

Innerteamische Funktionszuweisung

„Wir sind alle Forscher und Lernende“. Computer ist anspruchsvoller. Horst ist für gleiche Beteiligung. In der Veranstaltung sah er den Schwerpunkt auf „Methoden und wissenschaftstheoretischem Hintergrund im Seminar“.

Kenntnis der Wissenschaftslandschaft der respektiven Länder

Horst sieht sich nicht als Afrika-Experte. Er habe erst jetzt nachgelesen. Das Problem sei das anglikanische System und die Aufgabe bestehe darin, herauszustellen, wie indigene Bildungspolitik installiert und implementiert werden könne. Horst bezeichnet die „Eliten“ als „Marionetten“ und konstatiert ein Stadt-Land-Gefälle.

Arbeitsorganisation

Horst reklamierte für sich die Rolle des „Ausgleichens“, des Mediators; er habe sich bei Konflikten lieber heraushalten wollen.

*Njenga***Lehr-/Lernprozesse**

Njenga sieht die Teilnehmer im Lehr/Lernprozess als ebenbürtig an. Den Lehr-/Lernprozess versteht er als Wissensvermittlung und als ein „job“ wie es viele andere auch gibt.

Wissenschaftliche Position

Seine wissenschaftliche Position sieht er in „Research policy“....„How to bring it back to the people“. Er ist für Realitätsnähe und pragmatisches Handeln. Wichtig waren Njenga in der Veranstaltung die Kriterien für Berichterstellung.

Innerteamische Funktionszuweisung

Seine Funktion sah Njenga in der Auswahl der Bewerber, der Bedeutung der Resource persons und darin, für den Teilnehmer einen Platz zu bestimmen.

Kenntnis der Wissenschaftslandschaft der respektiven Länder

Keine Angabe in der Befragung. Es liegt eine Publikation von Njenga vor: „The Role of Universities in Educational Reform“ (1996)

Arbeitsorganisation

Klare Arbeitsanweisungen und Nachsicht (bei Arbeitsaufträgen).

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die eingereichte Dissertation "Alltagsdidaktische Konfigurationen in der Erwachsenenbildung" allein auf Grundlage der angegebenen Hilfsmittel selbständig angefertigt habe.

Weiterhin erkläre ich, dass ich weder an der HUB noch an einer anderen Universität einen Promotionsantrag gestellt habe und keinen entsprechenden Doktorgrad besitze.

Schließlich bestätige ich, dass ich die Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät IV der HUB, Amtliches Mitteilungsblatt 50/ 2002 vom 1.10.2002, zur Kenntnis genommen habe.

Berlin, den 26. August 2008

Margit Jordan